LEZIONI DI DIDATTICA

E RICORDI DI ESPERIENZA MAGISTRALE

ALTRI SCRITTI DELLO STESSO AUTORE

Studi platonici, Catania, Battiato 1905.
Studi sulla scuola secondaria, due vol. in 16.o, Catania, Battiato 1904.
Educazione e diseducazione, Firenze, Bemporad e Roma, Associazione per il Mezzogiorno, 2.a ediz. 1931.
Saggi di propaganda politica e pedagogica, Palermo, Sandron 1908.
Introduzione alla « Didattica Magna » di « Comenius » Palermo, Sandron 1908.
Lezioni di pedagogia generale, Sezione I, Palermo, Sandron, 3.a ediz. 1922.
La milizia dell'ideale. Antologia pedagogica, un vol. di pagg. 800: Roma Soc. Edit. « Dante Alighieri » 2.a ediz. 1912.
Orientamenti pedagogici per la scuola italiana, 2 voll. (Edizione raddoppiata della raccolta *Accanto ai maestri)*, Torino, Paravia, 1925-30
Athena fanciulla, Bemporad, Firenze 1925.
La buona messe, Bemporad, Firenze 1926.
Vita Nuova della scuola del popolo, Palermo, Sandron, 1927
Scuole, maestri e libri, Palermo, Sandron, 1928.
Dal mio archivio didattico, Roma, Associazione per il Mezzogiorno (Via Monte Giordano, 36), 1928 e 1929.
Saggi di critica didattica, Torino, Soc. Editrice, Intern., 1928.
Il problema dell'educazione infantile, *La Nuova Italia* Firenze, Via Fiesolana, 38), 1929.
Primi mesi di greco, (avviamento per il giovane autodidatta, allo studio del greco), Roma, Associazione per il Mezzogiorno (Via Monte Giordano, 36), 1929.
Saggi varii di critica didattica e di *storia pedagogica*, non raccolti in volume (in *Educazione Nazionale*).

Collezioni e pubblicazioni periodiche fondate e dirette da G. Lombardo-Radice

Studi pedagogici, Palermo, Sandron, (Usciti, al 1919, 3 voll.) . . L.
Pedagogisti ed educatori antichi e moderni, Palermo, Sandron (Usciti al 1935: HERDER, COMENIUS, MILTON, *L'educazione in Grecia* (TERZAGHI), HERBART, SCHELLING, TOLSTOI, *Storia della scuola in Italia nel Medio Evo* (MANACORDA), BASEDOW, NICOLE, FICHTE, NECKER, GIOBERTI (Vedi « Catalogo Sandron »).
Scuola e Vita, Biblioteca popolare di pedagogia, Catania, Battiato, e Soc. editr. *La Voce*, Firenze e Roma.
Nuovi doveri, rivista quindicinale di problemi educativi Palermo, Sandron, 1907-1911.
Annate 1907 e 1908: ciascuna . . . . L.
Annate 1909, 1910, 1911: ciascuna . . . . »
Rassegna di Pedagogia e di politica scolastica, Palermo, Sandron, 1912-1913. Ogni annata . . . . »
Quaderni Pestalozziani, Roma, Associazione per il Mezzogiorno, Via Monte Giordano 36, 1927 e 1928 . . . . »
Educazione Nazionale, Organo di studio dell'educazione nuova, (contiene molti saggi didattici e teorici non raccolti ancora in volume). Roma, Via Monte Giordano, 36. *Associazione per il Mezzogiorno* (dal 1919 al 1933). Ogni annata disponibile, L.
Supplementi a L'Educazione Nazionale (Studi pedagogici e didattici) dal 1927 al 1933), ibid. Tutta la raccolta . . . . L.

GIUSEPPE LOMBARDO-RADICE

LEZIONI DI DIDATTICA

E RICORDI DI ESPERIENZA MAGISTRALE

VENTISETTESIMA EDIZIONE

(RISTAMPA STEREOTIPA)

I fanciulli debbono essere ingenui ed avere la serenità del sole nello sguardo.

E. KANT

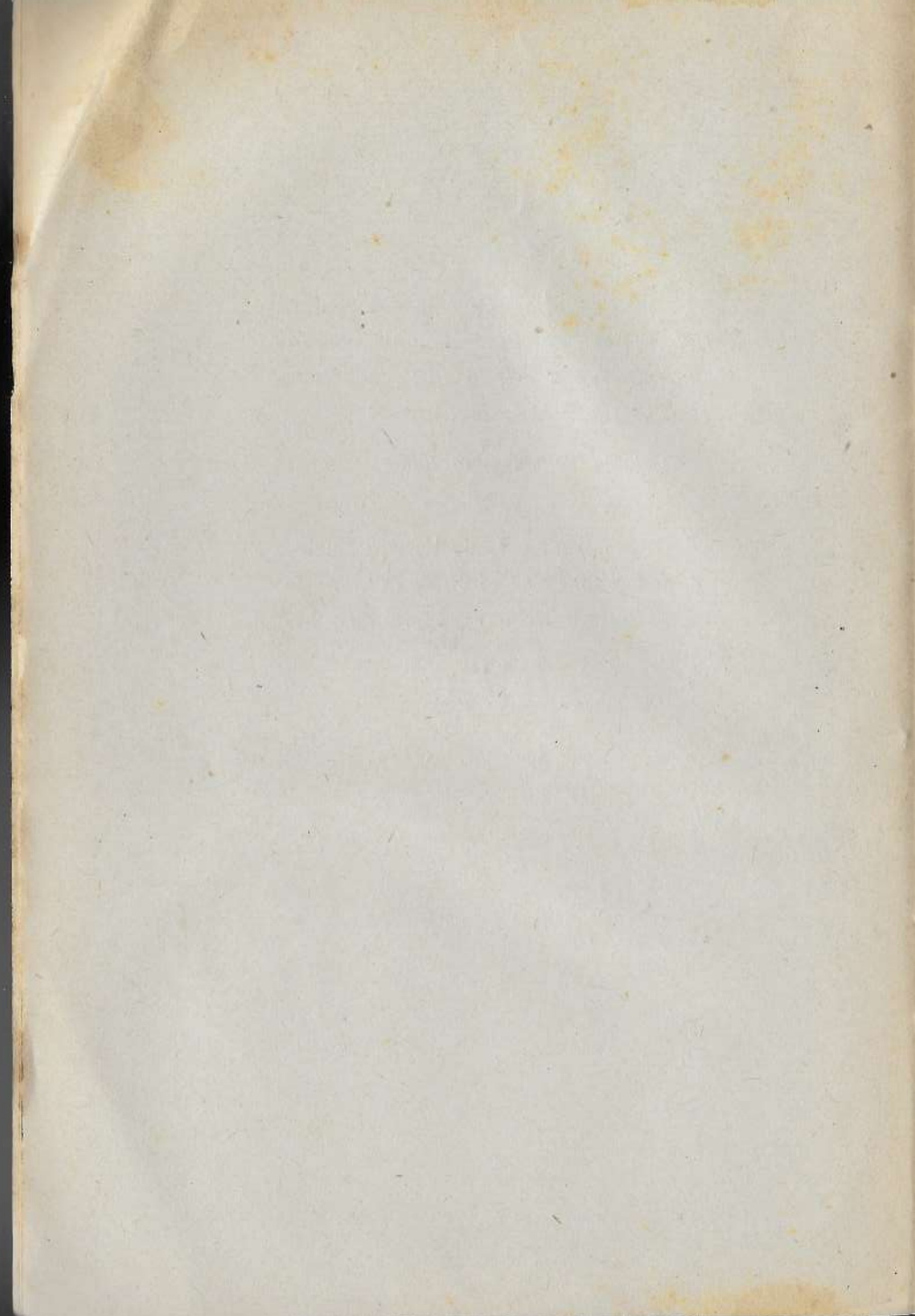
EDIZIONI REMO SANDRON

FIRENZE

A mia moglie, Gemma Harasim, *offro il libro che scrissi quasi con la sua anima, pensando all'educazione della prima nostra creatura.*

Catania, 20 novembre 1912.

A Giuseppina, *a* Lauretta *e a* Lucio, *cresciuti buoni per virtù di Lei, che le idee di questo libro seppe in loro attuare.*

Roma, 18 gennaio 1934.

PREFAZIONE

È comune pregiudizio che i libri scolastici *debbano essere* di compilazione, *quasi racimolatura di «risultati», astratti dalla vita della scienza che li produce. Secondo noi invece il libro scolastico deve offrire un originale ripensamento di tutta la materia del programma, nell'ideale compagnia del maestro, che dovrà, nell'insegnare, fare un'anima sola con l'autore del testo.*

Il libro di compilazione suol servire al vacuo fine di essere adottato indifferentemente *da qualunque maestro, come* raccolta del materiale *che questi abbia poi il còmpito di ravvivare. Ravvivare, però, non è già ripetere, ma rielaborare e riorganizzare, cioè... fare il libro che non c'è nel volume adottato; far nascere e muovere e svolgersi le verità. che lì sono* passivamente catalogate *(= non verità).*

Il testo diventa dunque nella scuola il caput mortuum, *che i giovani sentono come ingombro (chi non ha fatto esperienza dell'odio dei giovani per il libro di «scuola»?) e del quale si liberano, sostituendolo cogli* appunti *delle lezioni, dove è, se c'è, l'anima del maestro, e il materiale del testo è stato rifuso, e gli stessi* dati di fatto (*i sacri fatti che secondo il pensiero volgare sono immutabili, indiscutibili*, quelli lì!) *sono diversi, perchè in funzione diversa; parti di un altro tutto, e perciò altri.*

Se si vuol ridare al «libro di scuola» l'ufficio di sussidio didattico, esso deve veramente collaborare *col maestro. Nello studiarlo, a casa, i giovani devono sentire di continuare ad ascoltare il maestro loro; di* rivivere la lezione. *Solo il maestro è il testo dell'alunno, perchè egli pone i problemi, e, nella unificazione spirituale di sè col discepolo, li elabora. E un volume può esser* testo *in quanto l'anima che lo informa è essenzialmente la stessa di quella di chi insegna.*

Questa didattica vuol essere perciò un organismo di idee, non solo una compilazione d'altrui risultati; con essa io voglio rientrare nella mia scuola magistrale come compagno di lavoro del professore di pedagogia che la farà sua e dei giovani che la leggeranno, e, forse.

la terranno con sè anche dopo conseguito il diploma, per rinnovare qualche volta nello spirito le verità conquistate a scuola, e che convien sempre riconquistare, perchè non si cambino in formule insipide.

Catania, 20 Novembre 1912.

G. L. R.

L'insperato successo ottenuto da questo libro sia nelle Scuole dove si studia Pedagogia (secondarie e universitarie) sia presso il pubblico dei liberi lettori, e particolarmente nella classe insegnante, ci costringe a una pura e semplice rapida ristampa, con leggeri ritocchi.

Confido nell'aiuto degli amici più competenti per una più larga revisione, in rispondenza agli interessi degli studiosi e delle scuole.

Firenze, 20 Ottobre 1914.

G. L. R.

Questa terza edizione, essendo io impegnato nel servizio militare, è stata amorevolmente curata dal chiarissimo prof. EDUARDO TAGLIALATELA, *al quale porgo i più cordiali ringraziamenti.*

Catania, 9 Marzo 1917.

G. L. R.

Licenziando alle stampe questo libro, otto anni fa, credevo che non potesse vivere che pochi anni. Speravo infatti in una rapida rinnovazione della didattica pratica, che da molti indizii mi pareva non dubbia. Purtroppo, ristamparlo è ancora utile!

Mi auguro che presto possa diventare un mero documento storico della nostra scuola.

Catania, 17 Novembre 1919.

G. L. R.

Con questa ristampa si inizia quella completa revisione del libro che è nel desiderio dell'autore da più anni. L'editore, perchè la revisione sia più perfetta sagrificherà, di anno in anno, tutte le pagine che sarà necessario. Presentemente, hanno subìto importanti trasformazioni il capitolo sul Primo insegnamento scientifico, *che ha circa trenta pagine nuove, e quello sulla* Preparazione dell'insegnante, *che acquista un paragrafo.*

Roma, 18 Gennaio 1932.

G. L. R.

Prefazione all'edizione 1936.

La Soc. an. « Edizioni Remo Sandron » di Palermo, assuntrice di questa 16 edizione ha gentilmente concesso la rifusione di tutto il materiale tipografico. L'opera è aumentata, dalle 506 alle 596 pagine. Così, alle modificazioni già fermate nella edizione 1932 si debbono ora aggiungere quelle ai capitoli L'affiatamento degli scolari; Lo studio libero e la biblioteca; L'uso dei libri in rapporto alle lezioni; Lingua e grammatica; Il libro di lettura; Il componimento. *In grado minore, sono stati rinnovati anche tutti gli altri capitoli. Ricchissimo è stato dapertutto, l'aggiornamento bibliografico, sia nelle note che in speciali paragrafi.* (1)

Malgrado ciò, e sebbene per tanti ritocchi si possa parlare di un radicale miglioramento dell'opera, essa rimane, e doveva rimanere, sostanzialmente quella di ventidue anni fa. Per non cambiarne il carattere e non toglierle la sua antica unità con eccessivi restauri ed ingrandimenti, ho deciso di svolgere altrove parecchi temi, connessi colla materia quì trattata, e che in qualche momento fortemente mi avevano indotto nella tentazione di mutare la sistemazione dei capitoli. Ne ricordo qualcuno: L'organizzazione e il controllo statale della scuola; Le differenziazioni didattiche e le scuole sperimentali; L'educazione e l'istruzione prescolastica nei suoi metodi moderni; L'ambiente sociale e la scuola; L'educazione « rurale » dei contadini e dei cittadini; I sussidii all'autoeducazione; L'educazione ricreativa dei fanciulli e degli adulti: Doposcuola e Dopolavoro; Le « formazioni giovanili » nella vita e nella pedagogia moderna; Il problema educativo dello sport....

Si vede, anche solo dalla varietà dei pochi temi ora accennati, come queste Lezioni di Didattica *non hanno la minima pretesa di aver provveduto a tutto ciò che potrebbe interessare. Ma avrebbe torto chi se ne dolesse. Il loro valore, e (lo diciamo senz'ombra di orgoglio) la loro attualità sta nella loro viva connessione coi movimenti moderni di riforma scolastica, in Italia e fuori, di cui esse furono ora rispecchiatrici ora elaboratrici ora promotrici. Anche la riforma dei programmi ufficiali compiuta dal Ministro*

---

(1) Per dare una idea approssimativa di quello che ha di nuovo la presente edizione rispetto alla precedente, notiamo che, non considerando le correzioni ed aggiunte minori, in tutti i capitoli, sono nuove le pagine 32-4; 80-4; 191-2; 192-5; 221-226; 257-69; 324-28; 329-41; 355 sgg.; 375-80; 380-386; 387-97; 397-401; 401-04; 418-24; 467-495; 551 sino alla fine. Interamente nuove sono le bibliografie ricchissime sui *testi grammaticali e il dialetto*; sui *poemi per l'infanzia*; sul *comporre nella scuola moderna*; sui *ragazzi autori*; sulle *rievocazioni di vita primitiva*; sullo *studio del* « mondo nativo », del fanciullo etc. etc.

Il volume è completato da *appendici* e da un *indice analitico*. Nelle *appendici* sono stati riprodotti i documenti didattici essenziali: le due redazioni dei programmi.

Rispetto alla prima stesura del volume le parti che più han guadagnate son quelle relative alla *educazione scientifica*; alla *educazione della volontà o educazione economica*; alla *educazione artistica* e specialmente alla *musicale*.

dell'Ed. Naz. nel 1934, rielaborando quella del 1923, è una piena conferma di ciò.

Questo è un buon vecchio libro, che ha molto seminato nella vita educativa italiana e molto, anche, raccolto di esperienze, *oltre che di consensi. È un buon vecchio ceppo, che in ognuno dei suoi anni ha prodotto polloni e virgulti e rami nuovi ed è ancora capace di produrne.*

Questo libro ha dato luogo nella scuola non ad imparaticci o a insipide imitazioni, ma a volizioni educative vivaci e tenaci. Per più di venti anni mi ha procurato la gioia di non sen tirmi inutile.

C'era dunque anche una invincibile ragione affettiva per lasciarlo come era, quando la prima volta lo lanciai, a guisa di appello fraterno, ai maestri italiani.

G. L. R.

PREMESSA ALLA NUOVA EDIZIONE

« Lezioni di didattica » — la massima opera di G. L.-R. — è rimasta, nelle sue linee fondamentali, malgrado le numerose aggiunte e modifiche, quale era stata concepita e scritta trentaquattr'anni fa, nel 1912, a conclusione delle esperienze giovanili di educatore e di uomo di cultura, delle giovanili battaglie per il rinnovamento della vita e della scuola italiana. A quelle esperienze e battaglie si ricollega tutta l'attività successiva, con una coerenza di pensiero e di azione che si riflette nelle numerose edizioni di questo libro, fino all'ultima, completamente rielaborata, del 1936.

Due anni più tardi, il 16 agosto 1938, la morte coglieva improvvisa, in montagna, nelle Dolomiti da Lui tanto amate, G. L.-R.: ancora giovane, ancora ricco di energie e di amore per la scuola e per l'Italia, provato ma non fiaccato dalle amarezze delle persecuzioni fasciste, dall'angoscia per la rovina della Patria, che prevedeva imminente.

« Lezioni di didattica » si ripubblica ora, per la prima volta, dopo il crollo del fascismo, in questa rinascente libertà italiana per la quale Egli aveva tanto aveva operato e sofferto. Nulla è stato necessario togliere o correggere all'edizione 1936: ed è questa la prova più chiara di come l'Autore avesse saputo mantenere libera ed alta la propria coscienza di educatore e di cittadino, anche negli anni più bui. Nelle numerosissime pagine aggiunte nel 1936, pochissimi riferimenti marginali a iniziative scolastiche del fascismo, senza alcun giudizio di merito, a puro titolo di cronaca; molte nuove e coraggiose prese di posizione invece nei confronti di alcune delle peggiori storture fasciste nel campo dell'educazione (le classi cosiddette « deboli », il « testo

unico », ecc.). Era sempre la libera e franca voce del grande educatore che il fascismo non era riuscito, malgrado il suo accanimento, nè a soffocare nè a falsare.

Che questa voce risuoni oggi di nuovo, che il pensiero di Lui sia più ampiamente conosciuto e discusso, sarà senza dubbio di grande vantaggio per la scuola italiana in questo difficilissimo periodo. La scuola deve essere profondamente e stabilmente rinnovata: questo è il pensiero comune a tutti coloro che in essa e per essa vivono. La prima assemblea legislativa dell'Italia democratica, e forse già in parte la stessa Assemblea Costituente avranno fra i loro compiti fondamentali quello della riforma della scuola.

È perciò necessario che si studi seriamente uno dei filoni più vitali della pedagogia italiana: il pensiero di Lombardo-Radice, per non cadere nelle improvvisazioni e negli equivoci, per non liquidare con atto arbitrario e lesivo degli interessi della scuola, decenni di lotte e di esperienze della pedagogia di avanguardia.

Intendiamo riferirci soprattutto: all'equivoco che può sorgere, ed a volte è nato, attorno alla riforma del 1923, la cosiddetta « riforma Gentile », nella quale la parte concernente l'istruzione elementare fu opera di G. L.-R. Lombardo-Radice non fu mai fascista, nè allora nè dopo: ritenne Suo dovere dare la Sua opera alla riforma nell'interesse della scuola, fintantochè fu possibile lavorare in questo senso senza compromissione politica. Quando ciò non fu più possibile, si staccò clamorosamente e coraggiosamente, con quelle aperte dichiarazioni che si possono leggere in « Accanto ai maestri » (1).

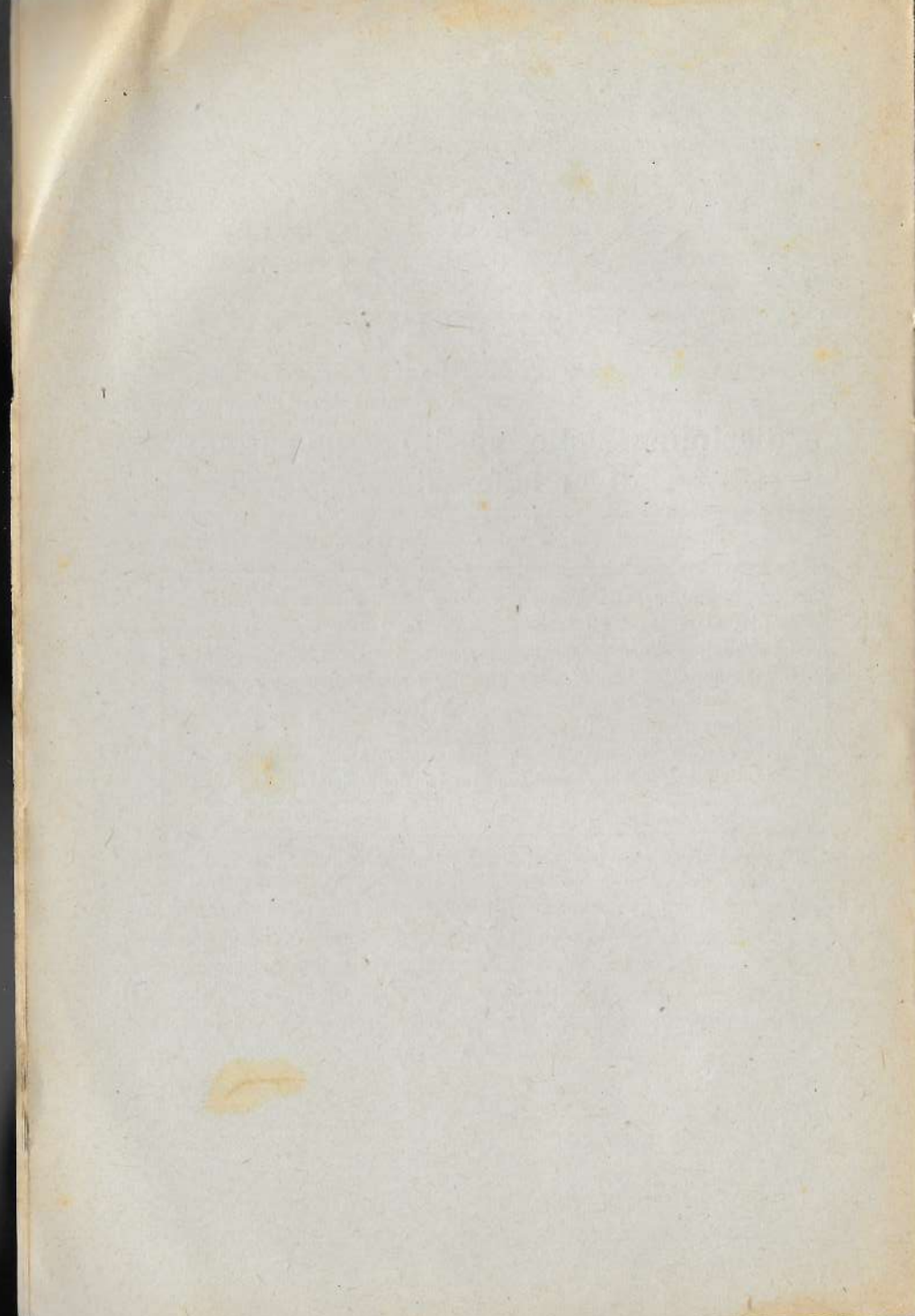
Le idee propugnate, e in parte attuate da G. L.-R. nel 1923 erano le stesse che, nel 1912, con le « Lezioni di didattica » Egli, ansioso di vera libertà e di giustizia, come socialista, come patriota, come uomo d'avanguardia della cultura, aveva lanciato, « a guisa di appello fraterno », ai maestri italiani. Idee che, ne siamo sicuri, sono destinate oggi più che mai ad essere feconde di nuovi pensieri e di nuove opere.

Febbraio 1946.

(1) *Accanto ai maestri*, Paravia, Torino, 1925, pag. 431 e segg.

PARTE PRIMA

La disciplina dello spirito come prodotto di collaborazione.

1. La disciplina nella scuola.
2 L'affiatamento degli scolari.
3. L'affiatamento dei docenti.
4. I rapporti fra scuola e famiglia come integrazione dell'educazione scolastica.
5. La preparazione dell'insegnante.
6. Il progresso della scuola come prodotto della cultura nazionale.
7. L'iniziativa privata come integratrice della scuola.
8. Conclusione.

La disciplina nella scuola

1. Vanità di un'astratta ricerca di mezzi disciplinari. La disciplina è sempre interiore.

È vana la ricerca e la determinazione dei mezzi *esterni* per la cosidetta disciplina scolastica. Già lo stesso proporsela significa non aver penetrato il concetto di educazione. Giacchè educazione è compenetrazione di anime, cioè uno stato di coscienza nel quale il maestro scompare come individualità distinta dagli scolari e si adegua al loro momento spirituale, vivendolo come suo e sviluppandolo, per sospingerlo a posizioni più alte — da lui raggiunte indipendentemente dai suoi attuali scolari, nella formazione della propria cultura; e nelle quali deve ritornare, riconquistandole con loro.

L'educando vero è quello che sente nel maestro se stesso, ciò che egli, guardando dentro di sè e scontento di sè, vuol divenire. Se non ci fosse nello scolaro la *scontentezza di sè*, che lo spinge a guardare il maestro, come al suo io migliore che vuol sorgere, ma trova difficoltà e angustie da cui gli convien districarsi; se non ci fosse nello scolaro la *lotta contro se stesso*, come elemento essenziale di vita, lo scolaro stesso non ci sarebbe se non come un *quid* estraneo, ciecamente, immutabilmente ribelle, anzi sordo come questo foglio di carta, che non capisce e non capirà mai in eterno le parole che vi sono vergate, cioè lo spirito di chi le scrive.

Ma lo scolaro come un *quid* estraneo al maestro non esiste, perchè non esiste l'uomo estraneo all'uomo; diven-

terebbe, sì, estraneo, quando tutta la nostra opera pretendesse di fondarsi sull'idea della sua estraneità, della sua esteriorità. L'educazione pensata sul fondamento di questo errore dovrebbe perciò inevitabilmente rivelare l'errore stesso, mostrandosi falsa educazione.

2. Severità e dolcezza come astrazioni e come realtà educative.

Quale sarebbe infatti il valore di una disciplina che si dicesse ferrea, fatta di divieti inesorabili, di castighi regolamentari, se il divieto o il castigo non avesse una risonanza nell'animo giovanile, così da essere il proprio interiore divieto, il castigo che si sente meritato e, sebbene datoci da altri, valido quanto un castigo che il colpito medesimo si fosse assegnato? Divieto e castigo possono essere anche difficili e penosi, ma non per ciò deve impietosirsi il maestro: non è sempre difficile e penoso vivere, nel momento del travaglio che accompagna la coscienza nel suo trovarsi inadeguata a se stessa, che è proprio il momento del nostro accrescimento? Quel che importa è che siano accettati come giusti, e perciò seguìti, al loro compimento, dal desiderio di redimersi, gioioso riconoscimento del proprio esser migliori, e dal bisogno di parer migliori a chi ci ha castigati.

Questo bisogno dell'alunno è l'ansiosa attesa del premio altrui, in quanto egli vede nel giudizio altrui (del maestro) la consacrazione del suo medesimo giudizio, cioè il suo intimo assolversi e premiarsi. Una disciplina sia pur ferrea, che fosse scompagnata da una tale crisi benefica dell'animo giovanile, sarebbe vana, anzi, addirittura non disciplina.

Nè diverso sarebbe il valore di una disciplina che si volesse dire paterna, della libertà, della dolcezza, se significasse incondizionata condiscendenza e irrazionale perdono. Infatti un interiore giudice c'è sempre, poco o molto,

nel bambino o nel giovinetto, in quanto il bambino o il giovinetto sono pure uomini e come tali continuamente giudici di sè. La natura umana sta proprio nella continua riflessione su di noi, che ci fa accettare il nostro passato, solo in quanto sappiamo continuarlo ed elevarlo; e ci fa considerare lo stesso presente come un passato, nel momento stesso in cui si pone, cioè come bisognoso di continuazione ed elevazione. Se quell'interiore giudice che abbiamo detto, trovasse nell'educatore un riscontro fiacco, — essendo costui debole a reprimere ciò che lo stesso alunno sente degno di repressione, e corrivo a lodare e premiare ciò che questi invece valuta come azione niente straordinaria, perchè non risultante da uno sforzo di conquista su uno stato inferiore, — mancherebbe il consenso, e col consenso la fiducia nella autorità dell'educatore. Non ci sarebbe il maestro, perchè lo scolaro non se ne sentirebbe scolaro.

Irrazionali sono la severità e la costrizione, come irrazionali sono la dolcezza e la libertà per se stesse, astrattamente considerate, fuori dell'atto educativo, che è compenetrazione spirituale dell'alunno e del maestro.

Cadono perciò tutte le dispute che si sogliono fare sulla convenienza maggiore della severità o della dolcezza; se si debba o no castigare e premiare; o se premio e castigo non siano una corruzione del carattere morale, essendo la virtù contenta di sè, indipendentemente dalle conseguenze; e simili.

Severità e dolcezza, punizione e premiazione sono sempre razionali, cioè educative, se l'alunno le può assumere come simbolo e quasi insegna del suo interiore giudizio; sono sempre irrazionali, se restano alcunchè di esterno e perciò di arbitrario.

3. Definizione di disciplina.

Si può ora definire la disciplina come *un interiore conformarsi dell'alunno alla legge che sente viva e operosa nel maestro*, o meglio: *la formazione di una legge di vita, che si genera nella coscienza del maestro e dell'alunno, nell'atto della loro comunione spirituale che è l'educazione.*

4. L'alunno cerca nel maestro la sua propria coscienza.

Guai se l'alunno sente che il maestro non è la sua legge, cioè se l'alunno *non comprende il maestro*, nell'atto in cui questi lo giudica, lo rimprovera, lo punisce, lo premia; se l'alunno sente nel maestro instabilità di giudizio, discontinuità di contegno, in una parola: ingiustizia!

L'alunno che abbia già conquistato un certo grado di maturità spirituale — tutti, anche noi più adulti, siamo alunni e veniamo in contatto con uomini che ci si presentano come educatori: maestri offertici dalla vita, nella sua infinita ricchezza — quando scopra incoerenza e ingiustizia in coloro dai quali si attende guida e luce, si ribella in un modo più alto, se ne distacca, cioè crede più a se stesso che a loro, e continua la sua via, cercando in altri quella maggior luce di coscienza che ogni essere umano desidera; provandosi a penetrare il loro mondo spirituale per arricchire il proprio; diventando così discepolo di coloro che sente migliori di sè, cioè identici al suo slancio spirituale in lotta con l'imperfezione sua, intravista ma non superata, pungente come uno sprone, e spesso quasi come un rimorso. Se il maestro che una scuola — supponiamo — gli offre, non è accettato dal suo spirito come maestro, egli lo cercherà altrove; ad esempio, in un libro, in un altro uomo: parente, amico; e così si riscatterà da quello per cui si sentì chiuso il suo animo

Ma l'alunno di tenera età, cioè l'alunno che ha quasi

solo una coscienza immediata, il bambino che *si lascia vivere* nel mondo delle sue sensazioni, tutto riempiendosene, ed avverte solo, con crepuscolare coscienza, che quel suo mondo non è tutto — e cerca fuori di sè, negli adulti, la regola di cui ha oscuramente bisogno, — se non sente la coerenza dell'adulto che dovrebbe dirigerlo, si smarrisce e si attarda nella infantilità sua, prendendo come norma la stessa assenza di norma; amando e odiando a seconda che il suo bisogno sia assecondato o contrariato (1).

5. L'alunno come giudice del maestro.

Fortuna che un maestro (un pseudo-maestro, bisogna pensare) non può mai guastare del tutto un'anima di fanciullo, da ridurlo in tali condizioni; perchè il fanciullo non ha un maestro solo, essendogli maestra tutta l'umanità che viene a contatto con lui, e che egli, per sua necessità intima, procura di intendere.

Per molti tramiti penetra la coscienza dell'umanità, colle leggi sue, nell'anima infantile: e una certa norma e regola di vita il bambino arriva pur sempre a trovarla, riflettendo sull'atteggiamento dei molti, dei tanti maestri che ha nella vita, oltre al maestro di scuola.

C'è perciò, poco o molto, in ogni scolaro, il giudice del maestro incoerente, arbitrario, non disciplinato. Il bambino è il controllo, non sempre muto, del contegno del maestro. Egli vede e nota se il maestro ritarda, se il maestro è distratto, se è mutato il suo atteggiamento dinanzi alla scolaresca, se eccede nel castigo del compagno, se urla per impotenza di trovare il rimedio, se dimentica una promessa ch'è dinanzi alla scolaresca un impegno, se vuole

(1) Ci piace di aver scritto nel 1912 queste parole. In esse è la anticipata correzione di una malintesa educazione negativa, che vuole l'alunno *autoeducatore libero*, quasi *senza il maestro*, attendendosi dalla spontaneità effetti taumaturgici di autodisciplina. Su *Vera e falsa libertà nell'educazione* si veda il mio scritto in *Saggi di critica didattica*, Torino, S. E. I.

Sacra è la spontaneità dell'alunno, ma l'alunno stesso si attende che noi la governiamo.

troppo riposarsi e troppo meccanicamente ripete per cansar la fatica, se corregge con pazienza e simpatia, se cura di più gli alunni sui quali fonda la speranza della « buona figura », e gli altri abbandona a sè senza aiuto: tutta l'opera dell'insegnante nelle sue deficienze, egli la vede in un balenìo di coscienza morale, accesasi nel suo animo, per il consenso che il valore umano di altri esseri da lui conosciuti vi ha suscitato.

La frase popolare che gli scolari sono i migliori giudici del maestro è espressione del buon senso, sacrosanta; e non è men sacrosanta l'affermazione che nessuna pedagogia della correzione può insegnare al maestro come si corregga, se egli non è un animo illuminato ed onesto, e che, quando egli sia tale, una pedagogia della correzione gli diventa.... inutile.

Il metodo d'insegnare, supponiamo, la storia è lo stesso spirito storico, la storia viva e concreta nella mente del maestro; parimenti, il metodo di disciplinare gli alunni è la stessa disciplina spirituale del maestro, che, se è costantemente attuale in lui, infallibilmente si comunica all'alunno.

La disciplina è, come tutto il risultato dell'educazione, un prodotto di due fattori: dell'alunno, giudice di sè e del maestro; e del maestro, giudice di sè e dell'alunno. L'uno e l'altro *giudicando* premiano e castigano: premio e castigo sono l'esteriorizzazione del giudizio, la quale non si scompagna mai da questo, così che non c'è giudizio senza sanzione e non c'è sanzione senza giudizio, alla stessa guisa che non c'è pensiero senza espressione e non c'è espressione senza pensiero.

Anche l'alunno premia e castiga il maestro, nel giudicarlo: il premio è la docilità, l'attenzione, l'ubbidienza cosciente e perciò rispettosa, la diligenza fervida, che viene incontro al desiderio del maestro e tutta si allieta d'aver fatto da sè, senza indicazione o comando di lui, perchè il comando *non occorreva*, essendo già nell'intimo dello sco-

laro la voce del maestro; il castigo è il dispetto, la ritorsione astuta dell'ingiustizia o dell'incuria del maestro; la ribellione violenta, o la resistenza passiva, diretta a stancarlo; la caparbietà. — Che colpa ha il bambino se non vede più oltre, se non è capace di studiare e di volere il bene, di essere dignitoso, rispettoso della scuola.... malgrado il maestro?

6. Falsa idea dell'alunno come imitatore e quasi copia passiva del maestro.

Il bambino non è quello che si dice *imitatore*, quasi ripetitore passivo degli altri; egli invece cerca negli adulti se stesso, quel *sè* migliore e superiore al suo essere presente, verso il quale aspira oscuramente (se l'aspirazione fosse chiara, pienamente cosciente, egli non avrebbe bisogno di maestro!); e quel *copiare* gli altri non è che sviluppare se stesso: un cattivo maestro gli fa perdere, in parte almeno, il dominio di sè, o meglio, non gli fa trovare la norma che egli cerca; si oblierà, perciò, e sarà quello che solo potrà essere: indisciplinato, cattivo.

Si può dunque ripetere qui quella che è la più pregnante delle sentenze didattiche: *il metodo è il maestro*; la disciplina è il maestro: la sua anima che domina, nella quale gli alunni obliano il loro piccolo mondo chiuso, individuale, dimenticando quasi di essere quello che sono, nel sentirsi quello che è per tutti loro il maestro.

7. La pretesa catalogazione dei mezzi didattici.

Nè si dica: questa è la scuola *ideale*; è invece semplicemente « la scuola » (intimità e compenetrazione di alunni e di educatori); ogni volta che l'atto educativo si raggiunge c'è la scuola, la scuola reale, effettuale. Ma l'atto educativo non si raggiunge fuori dell'educazione, prima che il maestro entri a scuola, nella didattica; come se prima vi potesse essere la regola dell'atto educativo e poi l'attua-

zione della regola. Non si impara a nuotare prima di entrare nell'acqua!

In tanto è possibile parlare in questa didattica di disciplina, in quanto nei suoi possibili lettori c'è già la capacità educativa in atto: se no da queste pagine si parlerebbe a vuoto. Anche l'allievo maestro ha questa capacità, in qualche modo sperimentata.

E sarebbe parlare a vuoto, discorrere di varie categorie di procedimenti didattici circa la disciplina, schierandole in bell'ordine, a guisa di catalogo, o, più prosaicamente, di ricetta. Per esempio: ad ottenere la disciplina, *recipe*: 1) istruzione; 2) esempio; 3) amore; 4) prevenzione; 5) sorveglianza; 6) assuefacimento; 7) attività; 8) ordine; 9) premii; 10) castighi... e chi più ne ha, più ne metta.

8. L'istruzione non è un mezzo di disciplina, ma tutta la disciplina, considerata in un suo momento.

Vediamo: istruire è considerato di solito come cosa affine ad educare, ma non *identica*; infatti nell'elenco dei mezzi disciplinari si pone l'istruzione come *uno* dei mezzi per formare il carattere; qualcosa di sussidiario alla disciplina.

Formare la cultura, se per cultura non s'intenda l'imparaticcio, è già educare e disciplinare puro e semplice.

L'immagazzinamento delle nozioni (se si potesse pensare!), non arriverebbe, per la mancanza di organizzazione che ne faccia un mondo vivo ed attivo, a dar nulla allo spirito del bambino, perchè codesto spirito... non ci sarebbe punto, nelle astratte e morte nozioni. Sapere non solo è conquistare ciò che s'impara (sforzo, attenzione, dominio di sè, sincerità, sono *sempre* inclusi in un atto di sapere); ma è anche ordinare e approfondire la propria coscienza. Questo ordinamento e approfondimento non cessa mai, perchè è il continuo lavoro d'ogni anima, che torna su di sè, si guarda dentro, si corregge; in una alternativa di

sconfitte e di vittorie, di smarrimenti e di riconquiste di sè.

Crdinandosi e approfondendosi, il pensiero acquista la chiarezza della necessità. Più si pensa e più cresce l'onestà intellettuale, il bisogno di certezza che ci fa porre scrupolo e cautela sempre maggiori nella ricerca della verità. Più si pensa e più *si agisce*, nello studio: diffidando di noi, vincendo la pigrizia, perchè ripugna concludere con arbitrio un atto di pensiero che ancora non è tutto svolto; riposando per riprendere lena, quasi a calmarci e a riordinare le idee, incuorandoci a ritentare: « provando e riprovando » le nostre forze, nell'assalto e nell'assedio del sapere a cui aspiriamo.

Sapere è dominare la molteplicità degli elementi conoscitivi, in un sistema sempre più organico e saldo. E che cosa è avere un carattere, una volontà morale, se non precisamente conoscere i bisogni nostri e valutarli non sacrificandone nessuno, ma dando, nella coscienza, a ciascuno il suo posto, per modo che viva nella sua totale chiarezza e imperiosità quell'azione che sola è compatibile col nostro io, cioè col tutto del nostro pensiero?

Se poco fa dicemmo: « più si pensa e più si agisce », parlando dello *studio*, possiamo dunque dire identicamente « più si pensa e più si agisce », parlando dell'*azione*. Anche per l'azione c'è il bisogno di certezza. « Io debbo » è uguale a: « io sono sicuro di ciò che faccio », e l'azione cattiva è di colui che non è sicuro di sè; azione irrazionale, che non saprebbe giustificarsi nell'intimo tribunale della coscienza. Anche nell'agire c'è un lavorio di conquista interiore, un diffidare di sè, un trepidare; e il bimbo, che agisce sotto gli occhi del padre e del maestro, guarda a lui ansioso quasi domandandogli ad ogni momento: « debbo così? » « sbaglio? » « correggimi! » « assistimi perchè mi sento esitare! »; perchè il bambino sa di trovare nella sua guida se stesso: e ricevuta l'approvazione si incuora, perchè vede più chiaro in sè; e così prosegue, più sicuro, sebbene non mai abbastanza.

Anche nell'agire, nel «comportarsi», c'è, come nello studiare, il vincere la pigrizia, il bisogno di non posare prima d'aver compiuto tutto il dovere, il sostare per raccogliersi e ritrovare l'ordine delle proprie idee, l'incoraggiarsi a ritentare, prima di darsi sconfitto. Solo l'azione cattiva, se potesse esserci un momento della coscienza umana assolutamente, solamente cattivo, potrebbe essere senza lavoro e senza esitazione.

Così avviene nello studio, in quello che si chiama il lavoro della mente, dove solo l'errore è senza sforzo, un chiudersi della mente, un non-essere della coscienza, abbuiata. Nessuna differenza, dunque, fra l'istruzione e l'educazione, fra la cultura e la disciplina del carattere, quanto al loro essenziale ritmo. Nella cultura c'è disciplina del carattere, in questa c'è cultura. Che cosa cambia fra cultura e disciplina? È il contenuto particolare che cambia, non la coscienza; nello studio l'oggetto della «volontà» (= sforzo conoscitivo) è, supponiamo, la matematica, o la scienza naturale o altro; nella disciplina l'oggetto della volontà (anche qui = sforzo conoscitivo) è, supponiamo, il rapporto dell'alunno col maestro o coi compagni o coi genitori o altro. L'azione morale è pensiero; il pensiero è azione morale. La «disciplina» è pensiero, studio dell'alunno, come qualsiasi altra materia.

9. Insegnabilità della disciplina.

Si «insegnerà» allora la disciplina? Ecco, se per insegnare s'intende dare regole astratte o prediche, no. Ma nemmeno la lingua s'insegna così, predicando le regole e infarcendone la testa dello scolaro. La disciplina si insegnerà come tutto si insegna: *attuandola*.

La regola nasce da sè, dall'attuazione, nella coscienza di chi la attua e riflette su ciò che fa: non importa nemmeno che sia espressa, purchè viva negli atti. Così come la regola della lingua nasce da sè, nella coscienza di chi

riflette sul suo pensiero nell'atto dell'espressione.

Non c'è — da sè — una grammatica della disciplina come un prontuario di regole del contegno; come non c'è — da sè — senza la lingua, una grammatica della lingua. Le grammatiche di qualunque specie (per la disciplina si chiamano *galatei, manuali di diritti e doveri, principî di istruzione morale e civile* e simili) ci sono e ci possono essere solo in quanto « si rinfrescano sempre nell' onda dei casi particolari » (1).

L'atteggiamento del maestro, rispetto alla condotta dell'alunno, varia da quello che egli ha rispetto alla istruzione solo estrinsecamente: egli, essendo la coscienza dell'alunno, interviene correggendo, fermando l'alunno, incoraggiandolo, premiandolo o punendolo, etc., etc., così nell'uno come nell'altro caso.

Che differenza sostanziale c'è fra il segnare una cattiva nota nello studio, e uno sguardo severo di rimprovero; fra il respingere all'esame e l'espellere dalla scuola; fra l'approvazione cordiale per un buon còmpito e la dichiarata simpatia per una buona azione? Tutti questi sono singoli atti con unico significato: chiarire la coscienza dell'alunno. La coscienza è sapere e volontà, istruzione e disciplina: insieme. Si conosce il proprio dovere e si vuole la verità; si vuole il dovere e si conosce la verità.

10. Le « nozioni » e la « cultura » rispetto alla formazione del carattere.

Certo, se si considerano astrattamente, le nozioni, appaiono indifferenti alla formazione del carattere, ma la cultura o l'istruzione, quale noi la consideriamo, non è punto nozione staccata, o enciclopedia di nozioni che stanno l'una accanto all'altra come in un vocabolario. La cultura deve essere l'*unità organica del pensiero.*

---

(1) Così, per la grammatica, scrive il Gentile, pag. 128 del volume Vossler, Vidossich, Trabalza, Rossi, Gentile, Il *concetto della grammatica,* Città di Castello, 1912.

Considerandola così, chi può dire che la cultura sia estranea alla formazione del carattere, e alla costituzione, perciò, della disciplina nella scuola?

11. L'esempio, l'assuefacimento, l'ordine, il premiare, il castigare, etc., non sono parti dell'educazione, ma denominazioni, tutte equivalenti, dell'atto educativo.

Tornando perciò alle varie enumerazioni dei mezzi per ottenere la disciplina, potremo domandarci: che senso ha dire che *uno* dei mezzi per ottenere la disciplina dell'alunno è l'istruzione? *Uno dei...*? Ma il solo, diremo: la cultura, che non è se non consapevolezza di tutta la vita nostra.

E non diremo nemmeno che la cultura sia *mezzo*: è tutto, perchè è tutta l'educazione, perchè ormai ci è chiaro che non è lecito dire: *istruzione* + *disciplina*: non c'è somma, perchè non ci sono *due* cose da sommare.

Si noti ancora che tutti quei molti nomi: esempio, assuefacimento, ordine, premio, punizione, etc., etc., sono nè più nè meno che sinonimi di educazione. Il maestro che insegna, se insegna davvero, è l'esemplare degli alunni; ed essere l'esemplare vuol dire: abituarli, cioè far loro continuamente ripensare ciò che si insegna, nelle infinite occasioni che si offrono o si cercano a bella posta per tornare sulle stesse verità, siano scientifiche che morali. Abituarli vuol dire ordinare le loro idee, vuol dire prevenire i loro errori; dare il proprio consenso, (cioè premiare); rifiutarlo, per obbligarli a tornare in sè, a chiarirsi meglio, a persuadersi dell'errore, (cioè punire), e via discorrendo.

Tutti i cosidetti mezzi per la disciplina, non hanno nessuna propria originalità: « assuefacimento per mezzo della insistente ripetizione » è qualche cosa, se la ripetizione non è passiva, cioè se ogni volta che l'alunno torna ad esaminare una cosa imparata o a produrre un'azione già eseguita meno bene altre volte, ha una più chiara idea di ciò che fa: se, perciò, quel che impara (o fa) gli è come

nuovo acquisto. Manca perciò nella ripetizione *educativa* precisamente... la ripetizione, che è cosa invece non da educatori ma da ammaestratori di animali.

L'assuefacimento per mezzo dei premi è qualche cosa — come già dicemmo — se il premio corrisponde nell'anima del bambino a un proprio giudizio di premiazione; cioè se il premio non è puramente *esterno*; e così per il castigo.

L'assuefacimento per mezzo della sorveglianza è anche esso educativo, quando la sorveglianza sia *accettata* dal bambino, cioè fatta da persona, con la quale gli dorrebbe di non consentire (1).

La sorveglianza che incuta solo paura, è adatta alle bestie, non ai bambini, oppure ai bambini in quanto be. stioline (non manca chi li concepisce così!): tolta la presenza del sorvegiiante è tolto l'impedimento al capriccio, e questo si sfoga, più avidamente, con più gusto.

12. La disciplina per mezzo delle conseguenze.

Nè meno inadeguato è ove sia astrattamente inteso, il con cetto della *disciplina per mezzo delle conseguenze*, che dovrebbe consistere nel non-intervento dell'educatore, il quale lasce rebbe che le conseguenze stesse dell'azione producano la correzione dell'alunno, costringendolo colla loro forza a cambiar via.

Questo concetto nelle pagine di Rousseau accenna al grande principio della spontaneità dell'alunno, che ha l'educatore in se stesso, essendo coscienza umana che si svolge. Ma nelle pagine dei ripetitori di Rousseau, che dimenticano lo spirito per la lettera, l'inattività del maestro è presa proprio come inerte passività, e le conseguenze sono come qualche cosa di estraneo, che dia l'« alto là » a chi agisce. Da qui la facile critica della disciplina delle

---

(1) Si leggano i *Saggi di filosofia dell'educazione* di V. Fazio Allmayer. Bari, Laterza, 1912. [Ristampati nella collezione *Scuola e Vita*, Libreria de *La Voce*, Roma 1921].

conseguenze. Ora, il non intervento del maestro, non significa già che il maestro sia come assente, ma che egli mette in moto la spontanea attività dell'alunno. E con quanti accorgimenti il maestro di Emilio procura che questi sia costretto a vedere la conseguenza di ciò che fa, e non si distragga in altri oggetti e interessi! (1)

La conseguenza educativa, in realtà, non è il fatto bruto che è nato dal nostro agire, ma il giudizio che facciamo di noi stessi come autori di quel fatto; così solo, la conseguenza corregge. Se questo è vero, non è tutta la vita della scuola un sistema di conseguenze, valutate o, meglio, *fatte valutare* dall'alunno?

Non sono conseguenza educativa il divieto, l'avvertimento, il rimprovero, il castigo, l'approvazione, il premio, etc. etc., ogni volta che si verifichi in essi il concetto di educare?

13. Conclusione.

Qualunque espediente disciplinare si usi, il vero mezzo è sempre uno e uno solo: *il consentimento dello scolaro*: l'interiore suo conformarsi dell'alunno al maestro, cioè al maestro *suo*, da lui conosciuto degno; la qual cosa significa: il maestro che riesce a parlare dentro il suo stesso io.

In altro modo non potrebbero giustificarsi le sentenze didattiche e tutti i consigli relativi alla disciplina.

Prendiamone, a caso, uno dei più belli, diffuso nelle pagine dell'Emilio: *non chiedere all'alunno più di quel che può dare, nè proibirgli nulla oltre la misura delle sue forze; ma una volta dato l'ordine o il divieto, mantienilo inesorabilmente.*

Non si può altrimenti giustificare, che con il principio dell'adeguazione dell'animo del maestro a quello dell'alunno, in quanto il maestro deve risvegliare in sè il piccolo mondo in cui vive la coscienza del suo alunno e muovere

---

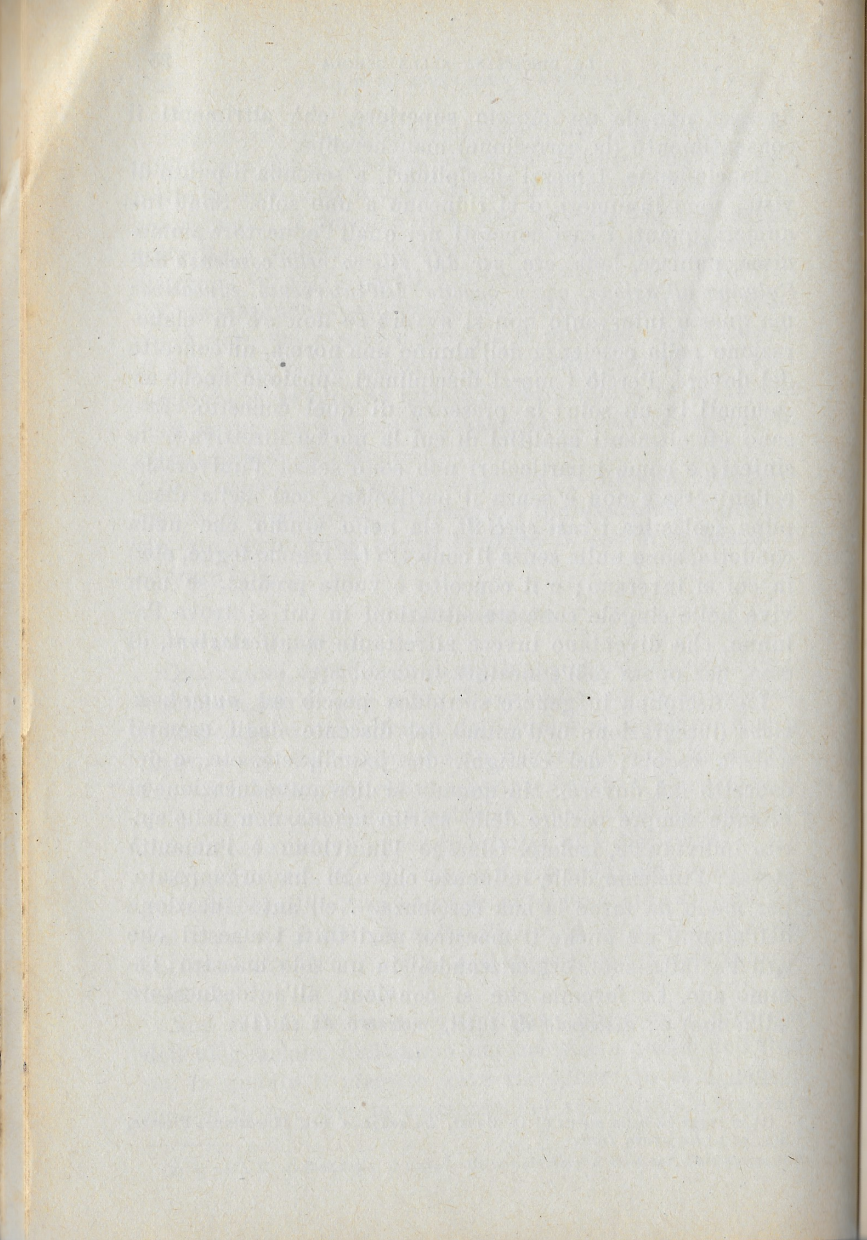
(1) Si veda G. A. Colozza, *Il metodo attivo nell'Emilio*, Palermo, Trimarchi, edit.

da esso, non da un mondo superiore, chè altrimenti il consentimento (la correzione) mancherebbe.

Concludendo. I mezzi disciplinari, a seconda il punto di vista, sono innumeri, o si riducono a uno solo. Sono innumeri, quanti i casi concreti nei quali l'educatore ammonisce, punisce, loda, etc. *per dar rilievo nella coscienza dell'alunno all'azione, che è oggetto dell'intervento educativo*; ma questo intervento non si avvera se non c'è in elaborazione nella coscienza dell'alunno una norma, un concetto del dovere. Perciò i mezzi disciplinari appaiono anche assommati in un solo: la presenza di quel concetto. Essi sono gli elementi analitici di cui la norma direttiva è la sintesi; e come i particolari non sono senza l'universale, e l'universale non è senza il particolare, così nella disciplina scolastica i *casi speciali*, sia nello studio che nella condotta, sono nulla senza il concetto (= regola, legge, etc.) in cui si inverano; e il concetto è vuota predica, se non vive nelle singole concrete situazioni in cui si trova l'alunno, che diventano invece altrettante *manifestazioni*, di esso, per opera dell'educatore interno.

La disciplina in genere si riduce perciò ad *autoeducazione* (integrazione nell'animo del discente degli esempii e della regola; dei castighi, dei premii, etc. etc., e del concetto del dovere). Ma quando si dice autoeducazione si intende sempre parlare dello spirito *umano*, non dello spirito individuale, isolato. Giacchè l'individuo è l'umanità stessa: l'insieme delle influenze che egli ha organizzato, per modo da farne la sua coscienza. Nell' autoeducazione dell'alunno c'è anche il maestro, anzi tutti i maestri che egli ha fatto suoi, organizzandoli in un solo maestro: l'animo suo. La formula che si conviene all'autoeducatore (all'uomo) è: ***discepolo di tutti, maestro di sè*** (1).

---

(1) Si legga la bella opera di D. BASSI, *La saggezza nell' educazione*, Firenze, Soc. edit. *La nuova Italia*.

L'affiatamento degli scolari.

1. Dovere del maestro verso la scolaresca.

Il rapporto educativo che abbiamo chiarito nelle pagine precedenti non è però solo fra il maestro e uno scolaro, ma fra il maestro e quella molteplicità di scolari che forma la classe. La quale, per non restare quello che è all'inizio della scuola — una piccola baraonda di temperamenti e mentalità estranee — deve raggiungere la sua unità, diventare un organismo.

Questo meraviglioso risultato non si ottiene se non dopo un paziente ed accurato lavoro del maestro, che è per se stesso uno spettacolo di vita morale per tutti gli alunni e un fattore di primo ordine della loro devozione al loro padre spirituale. Affiatare la classe vuol dire, se moviamo dal nostro concetto di educazione (collaborazione di maestro e scolaro) nè più nè meno che questo: *nessuno, al possibile, deve restare fuori dal pensiero del maestro.* Se una parte della classe si sente estranea, l'ideale della classe organizzata e affiatata come un'anima sola non è raggiunto. Il grande problema è *la ricerca di un punto di partenza, che valga per tutti gli scolari.*

Non così grande, però, da doversi considerare insolubile; perchè l'essenziale è che il maestro abbia viva questa esigenza, in ogni momento della sua opera educativa. L'ideale non è vivo e presente in quanto lo si desidera, fantasticamente, senza operare; e nemmeno in quanto si crede di averlo raggiunto e ci si appaghi nell'illusione di averlo attuato; ma è vivo quando lo vogliamo sempre, nell'opera educativa, che non ha mai riposo. È tanto necessario a un

maestro questo *raggiungere* l'affiatamento che manca nella scolaresca, quanto è necessario *mantenerlo*, perchè a ogni istante esso può di nuovo mancare.

2. Disonestà di chi divide gli alunni, scegliendo come base del suo lavoro scolastico i cosidetti « migliori ».

E qui non abbiamo da predicare consigli, ma da pronunziare una condanna morale per i maestri che scelgono i meglio preparati degli alunni come base del loro insegnamento: per modo che, procedendo, via via si allarga la distanza fra questi e i così detti « peggiori », sino a diventare incolmabile abisso e a dare l'impressione che non una, ma due classi forzatamente siano messe accanto nell'unica scuola: una che ascolta, segue, collabora, in una parola, *vive* col maestro; l'altra che di rado interviene in quell'estraneo dialogo, che si distrae, si sente umiliata (anche se non corrono parole di sommario disprezzo per la sua incapacità); ripete meccanicamente, istupidita dalla difficoltà oscura che ogni giorno la opprime; copia dai compagni, froda e inganna con mille piccole astuzie: sospinta dalla sua dura condizione a cercare la maschera del sapere, per raggiungere il successo scolastico, e salvarsi dal rimprovero di casa, che qualche volta sa troppo poco di amore.

Punto di partenza debbono essere dunque i più deboli e i più viziati, che rappresentano nella scolaresca il meno di anima umana e di consapevolezza; i più inquieti e ribelli che non sono perciò i peggiori.

Se fossero i più forti, gli altri si sentirebbero, sin dal principio, tagliati fuori della scuola: l'invidia del compagno migliore non è che questo sentirsi segregati e abbandonati senza perchè, epperò ingiustamente: se no ci sarebbe la gara, che è materia di una ammirazione pel condiscepolo, simile in tutto all'ammirazione che si ha per il maestro: piena del desiderio di raggiungere il suo pensiero.

Occuparsi assai dei cosidetti peggiori : ecco la regola, se si vuole una regola; trascurare alquanto gli alunni di famiglie buone e regolari, o meglio non metterli subito in evidenza nella classe, facendo quasi il contrario di quello che suggerisce il primo impulso di simpatia; coi peggiori non prendere un tono di ammonizione, il tono dell' « attenti », il tono della correzione che si lascia cascare per dovere professionale; ma quello della fiducia. Occuparli, farli lavorare col maestro nei preparativi del lavoro della giornata, incaricarli di piccole commissioni per la scuola, contar loro per grande risultato lo sforzo che compiono nello studio, che a loro costa più che agli altri. Farli muovere, farli esser vivi; che sentano d'aver trovato quella guida che non avevano forse mai avuto prima nella loro vita; d'avere trovato chi conosce la via della loro anima. Che sentano di esser qualcuno anche loro, di avere le loro responsabilità, la loro piccola autonomia!

Inchiodarli a sentire gli altri da cui sono tanto lontani, essi che han corso i campi e le rive, e avuto la scuola della piazza e della strada, e architettato tutte le diavolerie e le cattiverie dei ragazzi lasciati a sè, è un assurdo. Pretendere che sappiano leggere, scrivere, ragionare come gli altri, essi che hanno il tumulto del capriccio anche nella mente, è come costringerli a saltare oltre la misura delle forze. Guai al maestro che subito si chiude a loro colla diffidenza che mostra di conoscere la cattiva fama che godono, che commenta il loro insuccesso scolastico con un muto ma trasparentissimo « già, lo prevedevo ». È finito.

3. Curando gli alunni più deboli si giova nello stesso tempo ai più forti.

Nè si dica che, prendendo come ispiratori dell'insegna mento i bambini meno formati della classe, gli altri, i più maturi, restino sacrificati. Resterebbero, se fossero estranei alla situazione spirituale dei compagni. Ma come possono

essere estranei, se quella situazione fu già qualche volta, poco o molto, la loro e perciò possono riviverla?

Ascoltando correzioni che a loro non toccherebbero essi accompagnano col loro spirito il maestro che corregge, e sono quasi altrettanti piccoli educatori, che il maestro non lascia inoperosi, ma fa anzi intervenire nel molteplice dialogo che è la lezione, a richiamare una nozione, a convalidare con un esempio l'esempio da lui addotto, a rifare un ragionamento, a controllare alla lavagna il lavoruccio errato del compagno.

Attraverso l'errore del compagno più incerto di loro, essi sono passati qualche volta; è la viva esperienza del loro cammino che si accende nella loro coscienza. E correggendo alla lor volta, o come muti ascoltatori, nell'intimo, o come vivaci collaboratori, invitati a parlare dal maestro, essi non solo correggono, ma convalidano il loro proprio sapere o ritemprano il loro proprio carattere morale.

4. Curando gli alunni più deboli, il ritardo nello svolgimento del programma della classe è solo apparente.

L'arte dell'insegnare, si può dire, e fu detta: *l'arte di perdere tempo, per guadagnarne.* Dopo il lieto lavoro speso per condurre gli alunni meno maturi al punto in cui sono i più maturi, che è quasi la preparazione del terreno, il maestro incomincia con fiducia consolante a procedere, con tutti; è la seminagione, anzi la creazione della vita di una vera *comunità* scolastica. È un grossolano giudizio quello che si sente ripetere infinite volte: il maestro deve prendere come base dell'insegnamento la *media* della sua scolaresca; occorre correggerlo con quest'altro: il maestro *crea* la media della scolaresca.

L'unità della scolaresca, quando sia inteso come noi vogliamo il dovere del maestro, c'è sempre sin dai primi giorni, anzi dalle prime ore di scuola; l'ideale si è fatto reale nell'opera ininterrotta dell'educatore, consapevole in esso. E tutto l'apparente ritardo si risolve in un guadagno

perchè con l'affiatamento degli scolari si è *moltiplicato* il maestro, divenendo la classe da miscuglio di estranei famiglia di condiscepoli.

Condiscepolo è sinonimo di *scolaro del compagno*, o, se più piace, *maestro del compagno*.

In una sua difficoltà o incertezza, un alunno è illuminato dalle parole e dalle invenzioni di lavoro e dalle iniziative, in genere, di un altro che risponda al maestro od offra la sua osservazione o trovata pratica come suo piccolo contributo al comune lavoro. In quel compagno egli trova come un riflesso della coscienza del maestro, cioè un altro maestro suo. Così quand'egli ascolta un errore del condiscepolo, nell'atto di scoprirlo egli lo corregge e previene dentro di sè il maestro, perchè sa come questi interverrebbe e che cosa direbbe, o gode con tutta l'anima di saperlo, ed è ingenuamente impaziente di dirlo.

Molte volte nella scuola accade perfino che i piccoli errori d'un alunno, sfuggiti al maestro per distrazione, vengano indicati da qualche altro, attento e vivace.

Affiatamento degli alunni, formazione di una *media* scolastica, non significa già livellamento, e quasi artificiosa limitazione dei migliori scolari. I « migliori » sono sempre, in ogni riunione di uomini, il sano lievito che fa crescere la potenza spirituale dell'insieme. Solo non occorre preoccuparsi di loro, prima che degli altri; e mai di loro isolatamente, ma sempre cercando e considerando l'effetto che se ne può ottenere rispetto ai più deficienti; procurando che dall'opinione della scolaresca essi siano, con tutta spontaneità e con intimo convincimento, riconosciuti gli « eletti », non per meriti parziali, ma per tutto il loro agire di studiosi e di condiscepoli, di « uomini » insomma.

5. Le cosidette classi omogenee.

In ciò che precede è più che implicito il nostro giudizio rispetto ad una formazione delle classi guidata dal criterio della « omogeneità ». L'educatore vero (epperò anche il serio organizzatore di scuole) non si lascia punto impressionare dalla eterogeneità della scolaresca, e non pretende affatto di aver come punto di partenza scolari *di ugual valore.*

Non si dica che i ragazzi di disuguale valore si impacciano a vicenda, perchè i *meglio dotati* vengono costretti a perder tempo « segnando il passo » per attendere che i meno dotati sieno padroni delle cose che essi hanno già appreso o possono assai più rapidamente apprendere, e perchè i più scadenti hanno motivo di scoraggiamento e avvilimento dal confronto coi condiscepoli valorosi.

Una scuola *attiva*, pur mentre lavora a creare una comune coltura e un ugual grado di agilità e accuratezza di lavoro, non pretende affatto che tutti gli scolari debbano fare nello stesso tempo la stessa cosa: differenzia il lavoro di ciascuno, raggruppa variamente gli alunni intorno a diversi centri di interesse, sollecita e promuove le manifestazioni individuali, fa che ognuno maturi le sue esperienze personali e dirette (1).

Anche rispetto alle lezioni *in comune*, una buona scuola sa ben distribuire le parti e utilizzare le varie attitudini e tener conto delle disparità di forza intellettiva e inventiva. Così, ogni scolaro fa a scuola il sommo di sua possa, con una perfetta divisione che dà a ciascuno la sua parte di lavoro e di soddisfazione.

Pur che gli alunni non sieno troppi di numero, si realizza nella classe quel bene che è proprio della famiglia:

---

(1) Si veda ora oltre a FERRIÈRE, *La scuola attiva*, tr. Mazzoni (Firenze, Bemporad), H. BOUCHET, *L'individualisation de l'enseignement*, Paris, Alcan, 1933, per avere una idea sufficiente del movimento pedagogico che ha per motto le parole del Claparède « *la scuola su misura* ».

la comunione spirituale più feconda, fra elementi di varie età ed attitudini; ciascuno diversamente occupato, ma facente gli altri partecipi del suo lavoro; *ciascuno in cerca dell'altro*, ora solo per bisogno di sfogo, di consenso, di effusione affettuosa; ora per associar le forze in belle e care fatiche; ora per consiglio ed aiuto. La bella varietà degli elementi che la famiglia continuamente differenzia ed insieme viene unificando, chi potrebbe deplorarla? È anzi essa il capolavoro educativo della famiglia nella quale non ci sono burocratici livellamenti, ma viva concordia, ottenuta attraverso le disuguaglianze.

L'autocritica del fanciullo tanto più vale quanto più si accende spontanea. E *perfetta spontaneità* è nella esperienza che il fanciullo compie dell'attività dei fanciulli più progrediti, ciascuno dei quali gli rivela un segreto, e lo illumina.

Attorno al focolare, nel cerchio di una lampada, accosto alla tovaglia dove c'è il pane di tutti, i figli si raccolgono insieme, parlano, ascoltano, accendono discussioni, « dicon la loro ». Preparano ogni giorno, il domani della vita comune.

Poveri i figli *unici*, quando vengano isolati dalla gioventù a loro prossima: crescono come fiori di serra: Miseri i fanciulli che non hanno altra compagnia che di adulti, che o troppo odono e parlano, o troppo tacciono; che si « atteggiano » o si « chiudono »: i due opposti mali di cui soffre *il fanciullo privo di fanciulli!*

Più grande è la varietà del « mondo giovanile » di cui un fanciullo è parte, più grande è l'utilità. Ricevere e donare: ciò solo fa umano l'uomo. Nelle comunità giovanili ogni componente arricchisce di sè il compagno, specie il minor compagno. Guardate gli asili d'infanzia, dove sono bimbi *non omogenei*, dai tre ai sei anni. (È più diverso un bimbo di tre da un bimbo di sei, che un giovine di venti da uno di trenta. Gli anni nei piccini sono epoche di vita!) Ecco: i « grandi » di sei anni sono già altrettanti assi-

stenti e cooperatori della maestra, per i loro condiscepoli « piccini ».

Osservate quante *scorciatoie* intelligenti nello studio trovano i fanciulli di campagna che convivono nella stessa aula e lavorano collo stesso orario pur appartenendo a classi diverse, e come l'educatore sa qui convertire in vantaggio l'apparente svantaggio didattico delle « classi riunite », nelle quali c'è (più che nelle solite classi « distinte ») scambio continuo di suggestioni ed esercizio di reciproco allenamento.

Bisogna insomma, ripetiamo, accettare come buona cosa quella eteroganeità che la vita ci offre. Indirizzo didattico eccellente — dove si può — è, se mai, quello che addirittura tende ad *abolire le classi*, divise per anni di corso, e a sostituire ad esse piccole comunità a tipo familiare, composte di alunni di disugualissima età e cultura, come in *Piccoli uomini* di Luisa Alcott: *circoli* per fanciulli; *sale di studio* presiedute da un educatore; *nuclei scolastici* collegati, nello stesso ambiente, con altri nuclei, fruendo in comune con essi di giardini, allevamenti, laboratorii, sale di proiezioni e via dicendo.

Pessimo dei provvedimenti scolastici organizzar classi tutte di « ottimi » o di « mediocri » o di « scarti », come in tanti luoghi si è fatto. Che cosa non si è sperimentato.. *in anima puerili*! (1)

---

(1) Si veda la mia discussione sul tema « Se convenga formare classi speciali di alunni *meglio dotati* » in *Educazione Nazionale*, 1925, e in *Saggi di critica didattica*, Torino, S. E. I.

Si legga pure, per informarsi dei *casi leciti di classi omogenee, con carattere provvisorio*, il volume di F. A. Balmer. *Les classes dites faibles*, Edit. Delachaux et Niestlé, Neuchatel, 4 rue de l'Hôpital, 1932.

Per i *tardivi*, per i *deficienti* molto può fare, è vero, l'educazione separata. Questo è un caso di vera ma penosa *necessità*.

Si veda: A. Descoeudres, *L'éducation des enfants arriérés*, presso lo stesso editore, 1931.

6. La collaborazione degli scolari crea un prezioso vincolo, che dura oltre la scuola.

Nella reciprocità di ufficio educativo dei compagni di scuola, la frode scolastica cede il posto all'aiuto disinteressato e intelligente, nella scuola e fuori della scuola: in questo aiuto è la poesia della scuola, che dura oltre di questa, per molti anni.

Nell'animo di ciascuno di noi c'è oltre che per la famiglia, per gli amici che acquistiamo, per le società e pei partiti di cui siamo membri nell'amore di un'idea, per il luogo natio al cui sviluppo partecipiamo con trepidazione affettuosa e con cura gelosa — c'è un posto per *la nostra classe*, per quel vivo organismo di cui, da ragazzi, ognuno di noi era il cuore: e ci duole sempre l'essercene allontanati, e seguiamo con amore i compagni di scuola nella esplicazione della loro vita, finchè possiamo; e gioiamo di rivederne qualcuno dopo anni ed anni che l'avevamo perduto di vista, con la cordialità con cui si rivede un fratello.

Essere stati a lungo compagni di scuola significa avere acquistato una parentela spirituale. L'affiatamento dei condiscepoli è un tesoro così grande, che in questi ultimi anni, con geniale iniziativa si cerca di farlo fruttare, più oltre che si può. Esistono oggi, opera di fervidi apostoli, le « *associazioni degli ex-allievi* », piccoli circoli destinati « a mantenere e a rendere vieppiù stretti i vincoli della amicizia contratta fra gli allievi nella scuola » (1) riunen-

---

(1) Sono le parole dello *statuto* dell'associazione fra gli ex-allievi di Trieste, che è un modello del genere. Iniziatore fu a Trieste il maestro Mario Pasqualis. Si legga lo studio del PASQUALIS, in *Rassegna di Pedagogia e di politica scolastica* Palermo. Sandron, 1912 (fascicolo 3-4).

Negli Stati Uniti d'America gli ex-allievi o « alumni » dei Collegi e delle Università si costituiscono in associazioni miranti non solo a cementare i vincoli d'amicizia fra gli antichi condiscepoli ma a favorire l'incremento dell'*alma mater*. Essi eleggono i loro rappresentanti nel consiglio amministrativo dell'istituto, e si radunano in assemblea plenaria almeno una volta l'anno, nel « Commencement Day », il giorno della proclamazione dei graduati. All'aiuto che ricevono dalle rispettive associazioni di « alumni » le grandi scuole americane devono in massima parte il loro sviluppo finanziario e morale.

doli in un comune lavoro di reciproca assistenza, per l'incremento della cultura «umana»

7. Conclusione relativa al pratico organamento della scuola.

Ed è vera colpa di ordinamenti scolastici o di persone che dirigono scuole, quella di rompere la compagine di una scolaresca, attraverso i varii anni scolastici, sia col separare gli scolari, sia col toglierli al loro maestro, che dovrebbe accompagnarli.

Sono scosse e sobbalzi che tornano a danno dell'efficacia dell'educazione, inevitabilmente: un anno di vita comune è un germe che si deve svolgere nel terreno col quale avvenne il suo ricambio. Mutar terreno vale addirittura maltrattare il germe. Non viene già in mente all'agricoltore, se non c'è vera necessità, di trasportare continuamente in altra terra e ad altra esposizione le tenere pianticelle!

8. Le amicizie degli scolari.

Naturalmente l'affiatamento degli scolari, dal quale viene un bene così grande all'educazione, non deve avverarsi limitatamente alla lezione, e, in genere, al lavoro più propriamente scolastico. Anzi, è incolcolabile il valore dei *rapporti d'amicizia* fra i singoli scolari. L'urto o il consenso delle persone ha nella vita una efficacia sovrana, alla formazione del carattere. La vita è amore; continuo sforzo di trasfondere in altri la nostra anima, e bisogno, perciò, di conoscere nell'intimo gli altri. «*Ogni coscienza è un appello ad un'altra coscienza*» (1).

Questa è una essenziale *alterità* dell'anima, perchè in

(1) HEGEL, in ROYCE. *Lo spirito della fisolofia moderna*, Bari, Laterza. 1910 Vol. I. 274.

realtà non esiste *un'anima,* ma *un mondo* di anime, e ogni atto spirituale è un intreccio di atti spirituali, un riferirsi e un intrinsecarsi della nostra vita in altre vite.

Guai a chi è solo! Perchè non è uomo.

L'educatore che sente questa esigenza, procura con ogni suo mezzo di far nascere le occasioni d'un più libero e aperto ritrovo delle anime. Ricreazioni, giuochi, ginnastica, passeggiate sono da considerare anche come *pretesti* eccellenti per l'avvicinamento dei condiscepoli. Purtroppo gli alunni, e sopratutto i bambini delle scuole elementari e popolari, quasi non si conoscono fra loro, perchè non hanno occasione, a scuola di parlare fra loro, di trovarsi assieme, disinvolti, quasi liberi. Appunto, per una sciocca idea di disciplina, ognuno conosce quasi solo i suoi compagni di banco; con quelli sta in classe, con quelli deve andare in fila fuori di classe, con quelli soli è possibile lo scambio di poche parole, non senza pericolo di qualche rimbrotto del maestro.

Ora gli alunni (i bambini sopratutto!) devono avere occasione di scegliersi fra loro, di stringere spontanee amicizie. E questo, nella vita scolastica, può avvenire nelle occasioni nelle quali tutti si avvicinano, si mescolano, si confondono e possono conoscere i propri difetti e le proprie virtù *estrascolastiche,* e simpatizzare per motivi diversi da quelli della attività di scolaro, nella lezione.

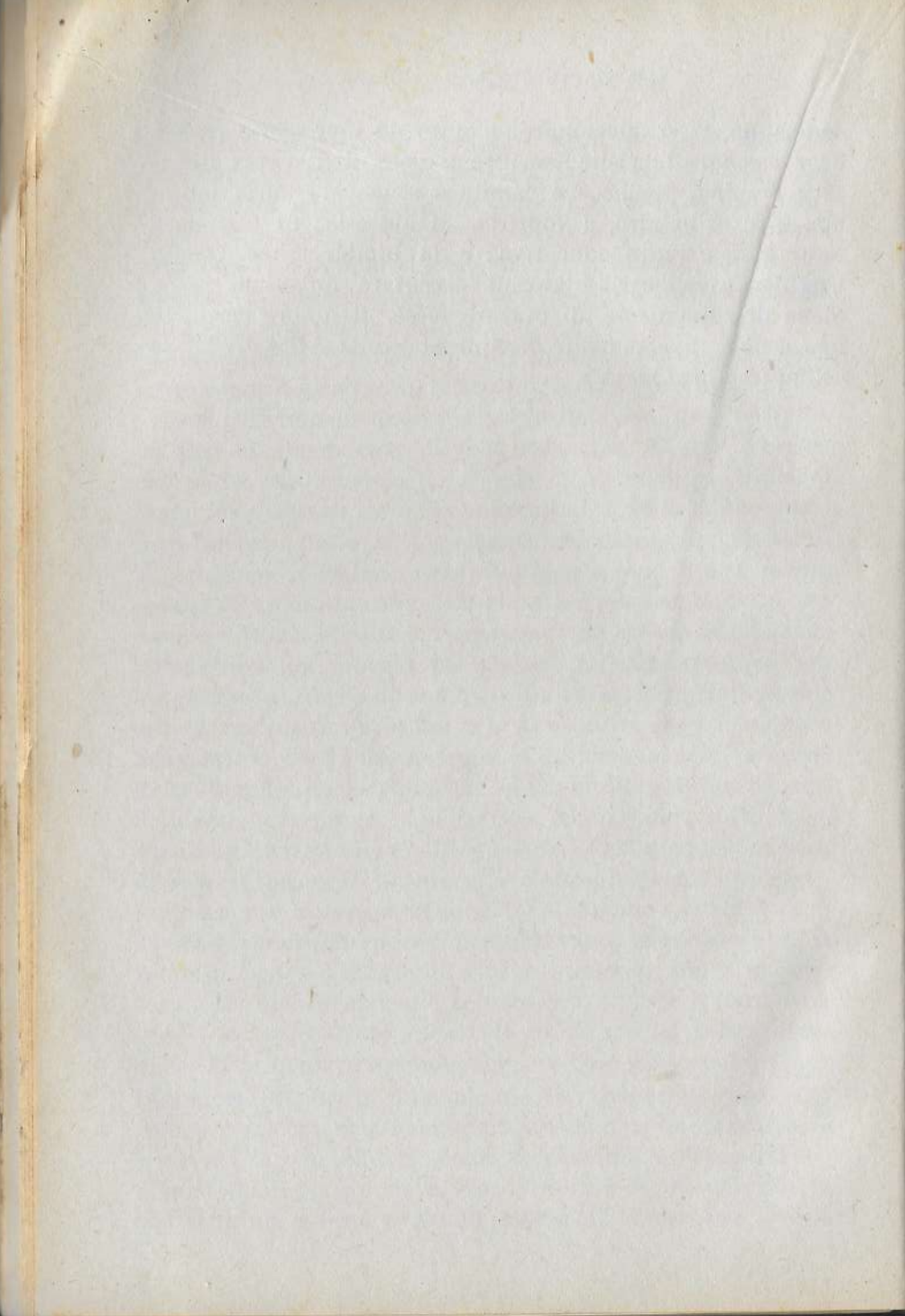
Anche qui, come in tutta la vita del bambino, la libertà che gli si concede non deve essere abbandono a sè. E qui, anzi, occorre somma delicatezza, « tatto », come suol dirsi, dell'educatore. Di primo impulso, nelle relazioni fra gli scolari lasciati a sè, si formano gruppetti irrazionali. Ci son gli *idoli,* gli *adoratori* umili e passivi, i *negletti* e disprezzati, i *solitari;* non sempre per motivi giusti, anzi quasi sempre per motivi che l'educatore deve comprendere, correggere, trasformare.

Spesso, ad esempio, i ragazzi si dividono per casta o per ceto; e allora diventa immorale la riunione, avendo

la scuola il còmpito di rompere ogni divisione fatta di apparenze, di fortuna, di caso; di far rivelare ad ognuno la sua parte migliore; di mettere in valore ciò che realmente ha valore, affinchè il bambino, divenendo uomo, porti con sè l'impeto sincero di cercar l'*uomo*, non le apparenze; il bene e il giusto, non il luccichio della fama, della ricchezza, della bellezza.

Naturalmente l'intervento del maestro deve essere assai cauto e non assumere mai l'aria d'imposizione d'un giudizio.

Non chiuderemo queste osservazioni con un consiglio, ma con un documento di vita scolastica. È una *maestra* che parla, ascoltiamola: « Avevo una bambina, figlia di *contadini;* caso unico nella nostra scuola, di bambine quasi tutte almeno figlie di benestanti, artigiani, impiegati, di « cittadine » insomma. Era intelligente, non brava molto, perchè ritardataria: era *contadina* nel vestire, in tutto, ma d'animo delicatissimo: la mandavano da un'ora di distanza, perchè non era robusta per aiutare in campagna, ed era entusiasta di libri e di scuola. — La osservai i primi giorni; era abbandonata: nessuna le si avvicinava per passeggiare assieme nel corridoio, nessuna le discorreva: e lei attenta, dolce, sempre sospirando libri della biblioteca e raccomandandomi: « la prego, uno facile ». Non spiego tutto il lavoro che dovetti fare: chi legge trovi l'animo d'intenderlo; *la misi in valore* di fronte alla classe; le promisi una passeggiata per venire a vedere dove stavano: chiedevo se i cavoli cappucci, l'uva ecc. prosperavano, come sarebbe, la raccolta, ecc. — Così, ogni giorno qualcosa, senza parere, senza dir niente mai alle scolare per mutare il loro contegno, la feci parlare spesso di ciò di cui lei sola s'intendeva, e, animata, rispondeva bene, con gli occhi vivaci, lietissima; a poco a poco alcune l'avvicinarono per farsi spiegare ancora, per chiedere altre cose, e la *conobbero* e *sentirono* la limpidezza della sua anima e l'ammirarono dimenticando scarpone e vestiti rozzi: certe smorfiosine che il primo giorno avevano storto il muso per averla

compagna, le si affezionarono tanto da invitarla a casa e da *ricambiare* le visite: se il tempo era cattivo essa diventava l'eroina, perchè era venuta a scuola da tanto lontano; e tutte in giro, a coprirla, ad aiutarla; fu una cosa tanto cara e tanto educativa: e la bimba felice. Quella bambina avrebbe rischiato di diventare un'anima irosa, piena di pessimismo, di rancore forse, di dolore certo, in una scuola diversamente disciplinata, colla solita *disciplina dell'ordine apparente.* »

L'affiatamento dei docenti.

1. La «classe» e l'istituto.

L'unità di coscienza che abbiamo delineato come reciproca comprensione e collaborazione del maestro e del singolo alunno, del maestro e della classe, dell'alunno e dei condiscepoli suoi, durante il lavoro scolastico, non è però ancora tutto il valore educativo della scuola. Una «classe» governata da un maestro, è un'astrazione anche essa, senza l'organismo scolastico di cui fa parte.

Il che vuol dire che quell'unità di coscienza nella quale solo è possibile svegliare e svolgere l'attività spirituale degli scolari d'un dato gruppo scolastico, *non si può raggiungere*, se non nel caso che quel gruppo scolastico sia alla sua volta legato da intimi vincoli di solidarietà spirituale alla scuola, di cui esso è soltanto un elemento.

Il rapporto di condiscepolo deve allargarsi, nell'ideale della vera scuola, oltre i confini della classe: condiscepoli debbono essere e sentirsi tutti gli alunni, di tutte le classi che fanno parte di un organismo scolastico; e, d'altra parte il maestro deve vivere in costante collaborazione con tutti quelli che hanno un ufficio uguale e parallelo al suo.

2. L'organismo disciplinare dell' istituto come condizione della vita didattica delle singole classi. Danni della sua mancanza.

Non si creda, però, che qui si parli di rapporti di *collegialità*, cioè di una specie di «buon vicinato» fra compagni o fra colleghi: sarebbe cosa estrinseca e superfi·

ciale; si tratta, invece, di relazioni così profonde che implicano la stessa concepibilità della scuola.

Guardiamo alla collaborazione dei docenti, perchè da essa nasce l'unità spirituale delle varie scolaresche. Anche facendo l'ipotesi più favorevole di una scuola nella quale ciascun maestro accompagni i suoi scolari di classe in classe sino alla licenza che li avvii ad un altro istituto (ciò che nel precedente capitolo mostrammo desiderabile), l'esigenza dell'affiatamento dei docenti non è meno necessaria.

Come il bambino continuamente confronta nella sua coscienza i molti educatori dei quali ha avuto esperienza prima di conoscere il suo maestro di scuola, o che agiscono su lui contemporaneamente al maestro di scuola; e cerca nel loro atteggiamento la norma del suo pensiero e della sua condotta; così confronta il maestro della classe coi maestri delle altre classi che pur rientrano nella sua esperienza, in quanto l'opera loro non è nascosta e inaccessibile, ma si riflette su altri bambini che più o meno conosce, e si svolge sotto i suoi occhi curiosi, specie quando si tratti di classi superiori alla sua, verso le quali va tutta l'aspirazione del suo cuore. In questi confronti continui, ai quali è lo scolaro incoercibilmente trasportato dal suo bisogno di orientarsi, e di scoprire ciò che gli è lecito, si producono crisi, delle quali è in alto grado doveroso tener conto. Se gli educatori sono concordi, il bambino si disciplina interiormente facendo sua carne e suo sangue di quella parte del loro pensiero che si rivela a lui; ma se assumono atteggiamenti contraddittorii, delle due una: o egli, il bambino, ne sceglie uno, se quello è tanto forte in lui da esser quasi la sua stessa coscienza — e diffida e recalcitra con gli altri o li disprezza —, oppure, sballottato fra influenze che si elidono e si neutralizzano, resta inerte e abbandonato a sè; e se cercherà sempre — com'è destino dell'uomo — di darsi una norma, di scoprire la sua verità, non è chi non veda come questa ri-

cerca diventerà difficile e dolorosa, e quanti ritardi e deviamenti potrà subire il fanciullo, e quanto pericolo ci sarà che la vita inferiore prenda il sopravvento, soffocando i teneri getti della germogliante sua spiritualità. Il maestro di Prima urla, ma non urla mai l'altro, il maestro di Quarta, e i suoi scolari gli vogliono bene, e sono più silenziosi perchè sono più devoti; il maestro di Prima manda fuori di classe per ogni nonnulla, e, lasciati a sè, fuori dell'uscio, i pretesi discoli piangono del castigo o, a seconda, sono felici d'essersi liberati dalla loro tortura; ma com'è che il maestro di Quarta non manda quasi mai fuori di classe nessuno? Col maestro X una classe è terribilmente tumultuosa; come mai, ora che X è in congedo e Y lo sostituisce, quella stessa classe si doma e si placa, in poche lezioni, o magari subito, dal primo giorno? Uno carica di una soma di còmpiti per casa, e a scuola dice «di qui, fin qua» senza spiegare; coll'altro «si lavora insieme» a scuola e come! e per casa restano pochi còmpiti, e gli alunni profittano di più. In questa Seconda si sa già «moltiplicare», ma l'altra Seconda è «indietro», e gli alunni non sanno quasi nemmeno contare. Una classe va spesso a passeggiate d'istruzione, e visita monumenti, ed entra in officine, e sente spiegarsi tante cose utili; il maestro dell'altra invece si secca a farsi vedere in istrada con una fila di alunni, perchè gli pare di menomarsi; una classe è una accolta di piccoli artisti, tanto v'è in onore la ricerca dell'espressione e l'attività costruttiva, l'altra è indifferente e sfiduciata rispetto all'arte, una vera classe di *mangiaparole;* Tizio è severo, Caio è indulgente; uno riceve regali dalle famiglie degli alunni, l'altro se ne offende..., etc. etc.

Qui si esemplifica a caso; gli esempi infiniti di disparità di trattamento, che è disparità di coscienze, saltano agli occhi anche del più piccolo degli scolari. Molte volte, nella sua candida ingenuità di bambino, un alunno li porta come obiezione contro un consiglio o un divieto del suo educatore; molte volte il padre si trova imbarazzato a rispon-

dere al figlio (confermando il suo giudizio sfavorevole al maestro, non diminuirà il rispetto? e contraddicendolo, non soffocherà la verità del suo vergine cuore, non diminuirà la sua sensibilità morale?)

La mancanza di un intento e di una condotta concordi nei vari insegnanti della scuola è perciò un continuo danno e pericolo per i fanciulli e per i maestri. Pei fanciulli che han bisogno di fede nella scuola per trovare se stessi e crescere spiritualmente; pei maestri ai quali è necessità imprescindibile la sicurezza che ai mille ostacoli che l'opera loro trova nella stessa natura del bambino, nella famiglia di lui, nell'ambiente sociale spesso pieno di esempi diseducativi, non si aggiunga anche quello della neutralizzazione dell'opera loro, dentro la stessa scuola: *Iliacos intra muros peccatur...* (1)

3. La collaborazione dei docenti e il capo dell'istituto. La funzione « direttiva » nella vita quotidiana della scuola.

La disciplina d'una classe si integra perciò nella disciplina dell'istituto; e la disciplina dell'istituto si chiama *collaborazione dei docenti,* come quella della classe si chiama *collaborazione degli alunni.*

La collaborazione degli alunni aveva il suscitatore e moderatore nel maestro; così quella dei docenti deve tro-

---

(1) [Intendiamoci bene, però. La *diversità* di *lavoro* e *varietà del genio didattico* non turba affatto l'unità dell'istituto o della circoscrizione. Anzi unità vera c'è in quanto ciascun insegnante abbia possibilità sempre nuova di iniziative da offrire ai colleghi come *contributo di esperienza.* Mirabile esempio di varietà di opere e di personalità con unità educativa è stato dato da *La Rinnovata* della Pizzigoni.

Unità significa soprattutto *uguale* e *concorde rispetto della fanciullezza.*

Spesso purtroppo la difficoltà di attuarla non è nella *mentalità* diversa dei maestri, ma nella *pigrizia.* Infatti se in una scuola uno o due insegnanti riescono ad essere *guide* anzi che *ripetitori*; *esploratori,* anzi che *recitatori,* —gli altri, i pigri sono... rovinati dal confronto e diventano zelanti sacerdoti della propria pigrizia e maledici accusatori dell'altrui... « eccesso di zelo » e... « mania del nuovo ». Da ciò, assai di frequente, viene una specie di *boicottaggio* contro ogni « novità ». Contro tale inconveniente nulla vale quanto l'opera di chi *dirige,* e perciò protegge non le pigre abitudini ma i serii sforzi di rinnovamento].

vare il suo nel direttore della scuola.

Il direttore d'una scuola o di un gruppo di scuole, se è davvero quell'organo vivente della *unità dello spirito educatore,* che noi consideriamo necessario, e non un burocratico che limiti la sua attività ai registri, alle pagelle, alle note, ai protocolli, agli inventari, alle forniture, e mille cose simili — che hanno pure un valore grandissimo, quando non siano *la sola* sua occupazione, fattasi esterna all'anima della scuola; — ha un ufficio, ad adempiere il quale occorre la stessa potenza creativa che è propria del maestro. Conoscere gl'insegnanti e conquistarne l'animo, così da poterli con affettuosa confidenza incitare e correggere; essere per loro il padre, da cui essi aspettano appoggio e protezione nelle dolorose difficoltà che offre la missione educativa, il maestro la cui lode misurata ma sincera significa consacrazione d'una faticosa vittoria; intervenire negl'inevitabili contrasti fra il maestro e le famiglie, per far trionfare su punti di vista inferiori il punto di vista della scuola, che il maestro difende nell'imparziale giudizio: moderare la foga punitiva o la foga dottrinale dei maestri che perdono il contatto spirituale colla scolaresca; sgonfiar la retorica, malattia professionale degli uomini di lettere; cancellare i latenti o palesi dissidii fra i varii insegnanti; riunire il corpo docente perchè coordini il lavoro delle varie classi e discuta a fondo le materie più delicate della scuola — scelta dei libri di testo e dei sussidi didattici; fare che gli insegnanti conoscano il lavoro uno dell'altro, visitandosi durante l'insegnamento, scambiandosi la classe, studiando le manifestazioni degli scolari e discutendone insieme (1); visitare le classi, non per un esterno

(1) [L'esempio di questa forma attiva di affiatamento che è l'*ospitazione reciproca* degl'*insegnanti* nelle lezioni e la *conferenza di gruppo* o di *circolo didattico* fu dato, dopo la riforma del 1933, soprattutto delle scuole del Trentino. Citiamo i libri di due isp ttori scolastici di quella nobilissima regione italiana (G. GIOVANAZZI, *Per la scuola attiva*, Vallardi, Milano 1926, pag. 58 e segg; R. DALPIAZ, *Esperienze didattiche di un ispettore trentino*. Roma, Associazione per il Mezzogiorno, via Monte Giordano, 36, pag. 26 e sgg.) non solo per il cenno che fanno di tali espedient ma perchè in ogni pagina danno rilievo alle cose e ai problemi

controllo sul punto regolamentare dello svolgimento del programma, inteso come *quantità,* ma per conoscere più a fondo l'anima del suo insegnante e non perdere mai di vista gli scolari, ultimi e primi ispiratori dell'opera sua; far comparire dinanzi al publico la scuola come un tutto completo ed organico, perchè diventi quasi un esempio, nella coscienza di tutti, di governo scolastico illuminato; chiedere con la forza del consenso dei docenti e della reputazione della scuola, i mezzi adeguati alle autorità che troppo spesso usano lesinarli; interpretare le leggi scolastiche e i programmi, perchè la scuola ne faccia vivere lo spirito, e non la lettera, chiamando in questo lavoro a collaborare i maestri, sia in formali adunanze, che nella quotidiana conversazione: — ecco il grande lavoro di chi dirige. Ed è così necessario che, se un direttore che senta il dovere della sua posizione non c'è, c'è però, poco o molto, sempre il bisogno della unità direttiva; succede anzi spesso che gl'insegnanti si raggruppino spontaneamente intorno a quello di loro che ha più chiara coscienza educativa e più esperienza scolastica, considerandolo come una guida, come un direttore *di fatto.* (1)

---

che possono essere oggetto di comune interesse fra gli insegnanti. All'infuori della iniziativa del Direttore o dell'ispettore (che è anche esso un direttore), rispondono alla stessa esigenza dello *affiatamento didattico* e i *Corsi di lezioni e di esercitazione per maestri* in *servizio*, da cui all'art. 395 del *Regolamento Generale*, che possono essere istituiti da Enti e da privati. Nel 1924 e nel 1925 tali corsi si contarono a centinaia.

Sono *corsi permanenti* quelli indetti ogni anno per la divulgazione delle *differenziazioni didattiche* (es. *Metodo Agazzi, Metodo Montessori, Metodo Pizzigoni, Metodo Ward* etc. etc.]

(1) [È bene che i giovani conoscano a quale altezza morale possa giungere l'ufficio di direttore, leggendo due opere nelle quali appare, in artistica, potente rievocazione l'agire effettivo di due organizzatori di scuole. Voglio accennare al libro dello scrittore italo-americano Angelo Patri, *Vers l'école de demain*, edit. Hachette, Paris, e a quello di H. G. Wells, *Un grand éducateur moderne: Sanderson, directeur d'Oundle*, Paris, Alcan 1925.]

4. L'unità didattica è necessaria ugualmente in tutti i gradi dell'educazione. Non fa eccezione nemmeno il più alto grado di scuola: l'università.

L'affiatamento del corpo docente di una scuola non è più necessario in un grado scolastico e meno in un altro; è fondamentale esigenza della scuola, in universale. All'università, il contrasto delle tendenze scientifiche dei docenti è uno stimolo meraviglioso della personalità del giovane, perchè il punto di partenza, il presupposto dell'educazione universitaria è un alunno che si ritiene pervenuto a un grado di maturità spirituale che gli consenta di cercare ormai in se stesso l'orientamento, partecipando col suo spirito alla vita scientifica, in quanto essa è proprio lotta di posizioni mentali opposte, cioè aspirazione ad un grado ulteriore di verità, che superi e risolva in sè le opposizioni. Eppure anche all'università solo apparentemente e all'occhio d'un superficiale osservatore non intercedono rapporti di collaborazione fra i docenti.

Li accomuna un dovere: il rispetto della libera attività del giovane nel mondo scientifico, il quale rispetto si concreta o si deve concretare in tutta una serie di garenzie di essa; li accomuna il bisogno di tutelare la serietà degli studii, respingendo i lavori giovanili non degni, giacchè quel che i giovani producono, ispirati a qualsiasi indirizzo, deve pur sempre aver carattere di personale e originale, sebbene modesto contributo alla scienza. Tutti i docenti che rispettano, sentono altresì l'obbligo di non trasformare l'Università in un circolo chiuso al continuo rinnovamento della scienza, di non elevare muraglie cinesi intorno al tempio degli studii, di favorire e promuovere l'entrata nel corpo docente degli elementi migliori, senza preconcette avversioni. In quanto una data Università non attua questo programma, essa nega se stessa, ed ostacola l'opera anche di quei singoli docenti che ad esso si ispirano; essendo

legata l'efficacia formativa di ciascun insegnamento a tutta la cultura del giovane, e questa alla serietà di tutto il suo lavoro di studente. (1)

6. L'organismo delle scuole post-elementari e secondarie, e la collaborazione dei loro docenti.

Nella scuola secondaria, poi, la mancanza di affiatamento fra i docenti è causa di danni evidenti e tangibili quanto quelli che arreca nella scuola popolare, come risulta anche al più superficiale degli osservatori. Dove molti insegnanti agiscono contemporaneamente sulle stesse scolaresche e queste passano di frequente, anche nella stessa materia, per varie mani, via via che si svolge la loro carriera di studi, che cosa avverrebbe senza coesione didattica del corpo docente?

L'insegnante deve aver fede nella efficienza del contributo proprio al lavoro dei colleghi, e di questi al suo. Giacchè un indirizzo, un metodo d'insegnamento, non è un gingillo, che ciascuno possa costruirsi per un suo svago didattico; ritrovato ed escogitazione personale: ma una direzione di pensiero che può divenire feconda nell'opera dell'insegnante quando il più possibile quelli che lavorano con lui nello stesso paese, nello stesso momento storico, sulle stesse masse scolastiche, ne sentano il valore e la necessità.

La scuola, nella sua vita interiore, non si dirige nè con

---

(1) Scriveva, nel 1921, GIOVANNI GENTILE a proposito dello spirito universitario: « dentro queste mura (*dell'Università*) ha la sua culla la libertà d'ogni specie e d'ogni forma, la libertà che andiamo cercando in tutti i campi in cui si dispiega l'umana attività. La libertà, questa dea che tutti adorano e quasi tutti son pronti a disconoscere, armata di tutta la forza sociale e politica con cui può realmente trionfare, nasce, come Minerva, dal cervello: è figlia del pensiero ». [Nel vol. *Educazione e scuola laica*, ora ristampato da Treves- Treccani Tumminelli, Milano 1932, pag. 401.] Epperò definiva « causa di tutti » la difesa del carattere proprio dell'Università, che è l'opera del *pensiero*. Causa di tutti, dunque risultato da continua e vigilante *collaborazione*, per evitare la decadenza della ricerca scientifica, storica, filosofica.

programmi, nè con ispezioni. Se programma e consiglio di chi invigila non diventano l'intima anima di chi insegna, sono nulli. La scuola è autonoma, come è autonomo lo spirito umano; la sua legge nasce dalla sua vita: è la sua vita. La quale è la vita dello spirito educatore — uno, anche in più maestri. È elementare che un docente non debba disfare ciò che ha fatto il collega che lo ha preceduto, e che la sua opera non debba essere disfatta a sua volta dal collega che lo seguirà. Pensiamo all'arte: una creazione artistica non può essere opera comune di diversi uomini, se non c'è fra loro fusione di anime. E i molti che portino nel lavoro, lasciato incompleto dal primo artista, attitudini e propositi cozzanti, lo guasteranno facendone un ibrido miscuglio di stili contaminati, ripugnanti l'uno all'altro.

Che cosa sarebbe un volume di filosofia nel quale un capitolo fosse scritto da un mistico, uno da un gesuita, uno da un razionalista? Un lettore che avesse già la sua filosofia con ben chiare tendenze, non vi vedrebbe un libro, ma, in un volume, tanti libri in iscorcio, quante le tendenze che vi fossero rappresentate. Ma il caso del giovine che si accinge, per la prima volta, allo studio della filosofia e cerca un libro, un *organismo* di idee, nel suo volume, è ben altro! Ora i varii professori che si succedono nell'insegnamento della stessa materia rappresentano come le varie parti del libro, che il giovane deve scrivere nell'intimo suo pensiero: e la discordia di queste parti, non dominata, si traduce in un difetto scolastico disastroso alla cultura; *mnemonismo*, o *psittacismo*, o *verbalismo*, che si voglia dire: ripetizione meccanica e insincerità.

6. Ogni scuola, come ogni azione educativa dell'uomo, tende ad organizzarsi in una tradizione.

L'unità è legge educativa di tutta la vita. Lasciamo pur stare la scuola, l'arte, la filosofia, i libri, la cultura, cose che al grossolano senso comune non paiono la *vita;* e pen-

siamo pure a ciò che scioccamente si ritiene sia solo la vita, a ciò che si dice la vita *pratica!*

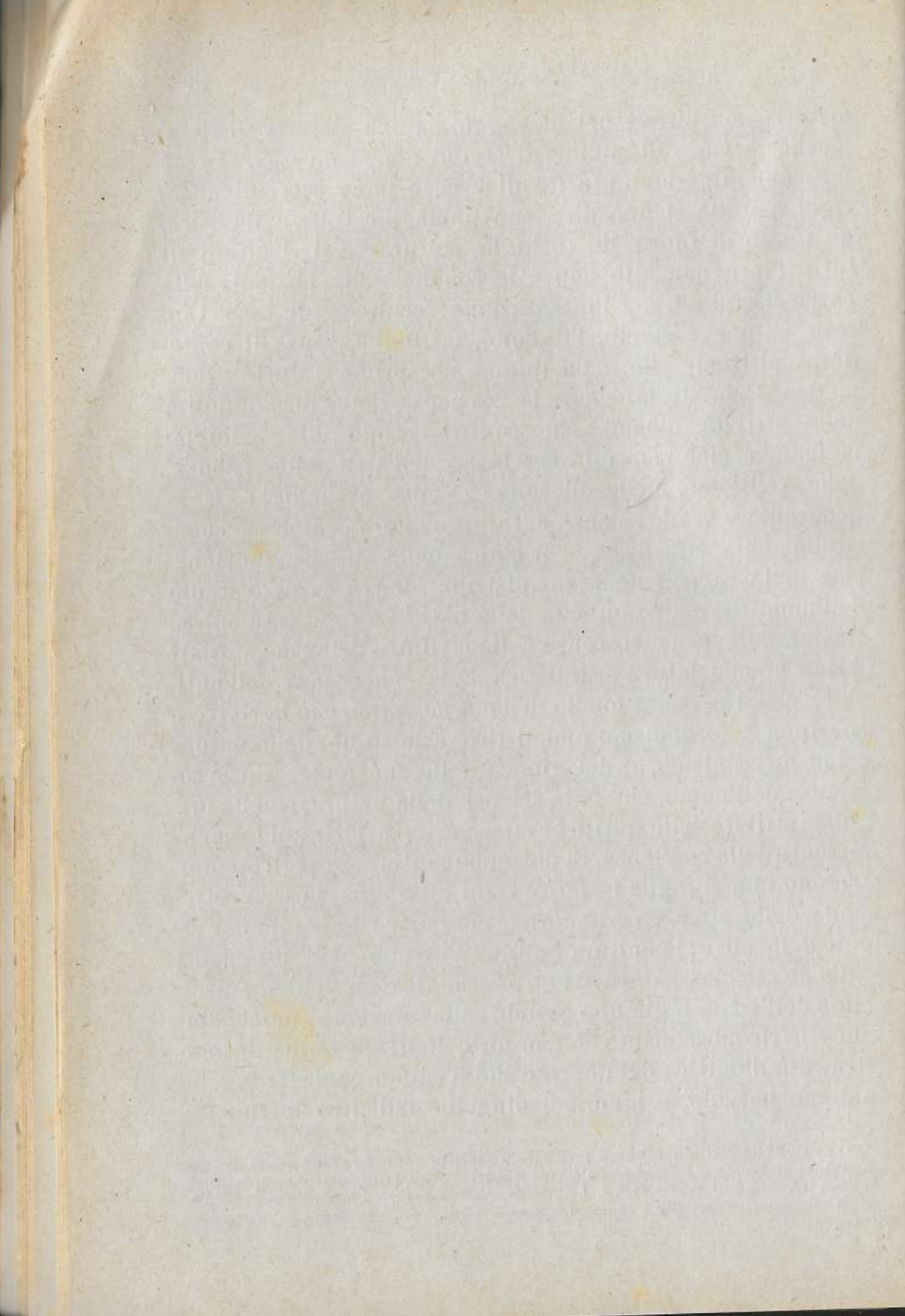
Una provincia che passi per le mani di un nuovo prefetto a ogni mutare di conventicole politiche; un'azienda che cambi frequentemente direttori e criterii; un corpo di esercito che riceva ordini e contrordini tumultuarii; un museo nel quale la disposizione del materiale esposto si trasformi a ogni momento; un commercio che muti sbocchi e « piazze » capricciosamente, senza criterio economico, sono altrettante « inconcepibilità ». E quante istituzioni non arrivano ad esercitare il loro ufficio educativo sugli uomini che ne fan parte e su quelli alla cui vita esse toccano in qualsiasi modo, per la mutevolezza arbitraria che le domina, e perciò in luogo di educare, diseducano! Se nella scuola la disunità crea mnemonismo e insincerità, nella vita sociale crea l'intrigo, il favore: la via traversa finisce con l'apparire l'unica via. Facile è dare addosso alla tradizione, se la tradizione si considera come qualche cosa di fisso e cristallizzato: ma la tradizione è invece concreta; è *la vita stessa che si organizza,* la disciplina della vita; perciò non qualche cosa che si trova già fatto, ma che vien continuamente prodotto. La libertà umana non consiste nell'essere ex-lege, ma nel *creare la legge.*

L'unificazione delle forze educative, dentro e fuori la scuola, è formazione di norme che sono date a liberi spiriti, non perchè le subiscono, ma perchè le facciano proprie, e che sono seguite non perchè date, ma perchè accettate e considerate come proprie, cioè trovate, create.

7. Interdipendenza delle parti della cultura e specialismo didattico.

Torniamo a parlare della scuola (ma forse ce ne eravamo allontanati?) e particolarmente, in questo momento, della secondaria. Il danno della disparità non è evidente solo nel passaggio da un insegnante all'altro della stessa

materia, ma altresì nel passaggio da una materia all'altra; poichè le varie discipline di studio non sono *separate*, ma intimamente congiunte fra di loro, e l'una serve all'altra. Ogni materia si può dire, con immagine tolta dalla fisica, un punto di fuoco di tutta la cultura; e il risultato di tutto l'insegnamento non è la somma delle nozioni delle varie discipline, ma l'integrazione reciproca di esse. Che cosa è, per esempio, l'italiano, la lingua, senza il contenuto spirituale che nella lingua si esprime? Morta grammatica. E la storia, senza la coscienza della inscindibilità delle attività umane, che contribuiscono allo sviluppo dell'uomo, cioè senza la coscienza dell'arte, della scienza, della religione, della filosofia? Vuota cronologia. E la geografia, senza le scienze naturali nel loro complesso come studio della vita fisica e organica nella sua distribuzione, cioè nelle *ragioni* della sua distribuzione, e senza lo studio dell'uomo il quale rampolla dalla natura e su di essa agisce trasformandola (conoscenza della civiltà e della sua storia)? Arida nomenclatura e statistica. E la conoscenza dell'antichità classica, senza quella dell'età moderna, che la rivive e continua? Formalismo umanistico. E lo studio della natura come meccanismo, e del giuoco delle sue forze, senza coscienza dell'uomo, che fa la scienza della natura, e della originale attività dello spirito? Feticismo scientifico e addormentamento della coscienza. Si potrebbe continuare negli esempi. L'uomo non si taglia in fette. Ogni disciplina, se si fa astrazione delle altre, è cosa morta; ciascuna vigoreggia del vigore delle altre: la cultura è unità. Ciascuno degl'insegnanti della stessa classe deve avere, *almeno*, il rispetto della disciplina dell'altro. È già una grande collaborazione; perchè implica il riconoscimento del proprio limite e toglie la mostruosità didattica del docente che si chiude come il filugello nel suo bozzolo, e ignora il filugello dell'altro bozzolo (1).

(1) Pagine che tutti dovrebbero meditare ha scritto a questo proposito GIOVANNI GENTILE, in *Scuola e Filosofia*. (Palermo; Sandron 1908). [Dopo la riforma del 1923, si veda il volume di G. GENTILE. *La Nuova scuola media*, Vallecchi, Firenze, 1925, nel quale sono ricompresi i saggi di *Scuola e filosofia* concernenti l'istruzione secondaria].

I rapporti fra scuola e famiglia come integrazione dell'educazione scolastica.

1. La scuola agisce sull'alunno, e insieme sul mondo di cui esso è partecipe.

L'efficacia della scuola va oltre gli alunni. Anzi, il maestro vero non considera l'alunno se non come parte di un tutto, sul quale egli si propone di agire. La sua azione è diretta a questo tutto, in quanto esso si concentra nello spirito dell'alunno. La sua classe, il suo singolo scolaro, sono punti di confluenza dell'attività umana che li ha prodotti: il maestro educa *l'uomo*; attraverso all'alunno mira alla famiglia, alla città, alla nazione (1); la sua è opera di educazione scolastica in quanto è di educazione domestica e politica. Noi perciò non diremo: la scuola prepara alla vita, ma: la scuola è la vita.

L'alunno non è nella realtà un «Emilio» che viva solo con l'educatore, e con gli altri si ritrovi soltanto insieme con l'educatore, suo perpetuo compagno. Egli porta nella scuola, anche se piccolissimo, una sua formazione.

Per esempio: il pregiudizio superstizioso del contadinello nella mista rurale fa parte della sua individuale co

(1) Questo è il pensiero ispiratore, molto efficacemente espresso qua e là, di un gruppo di scritti di V. Fazio-Allmayer, Cesare Salmè Muscolino, Paolo Ravalli etc. etc., pubblicati nel resoconto ufficiale delle *Conferenze magistrali* di Vittoria (Vittoria, Cabibbo, 1912). Ricordiamo queste conferenze, a questo punto, non solo per ciò che dicono sull'argomento di cui ci occupiamo, ma perchè vogliamo additarle come modello di quella viva didattica che dovrebbero essere le discussioni nei convegni magistrali. [Si vedano ora quelle di Vito Fazio Allmayer nella collezione *Scuola e Vita*].

scienza in quanto questa lo ha accolto dalla famiglia e dal paese; le abitudini di sudiceria derivano dall'angustia mentale dei suoi educatori estra-scolastici, non da cecità del suo intelletto; le idee che egli ha sul consorzio umano rappresentano lo stadio di sviluppo della coscienza morale nel suo piccolo mondo chiuso, moralità assai spesso da tribù, da *clan*, dalla quale deriva il suo comportamento verso il compagno di scuola, verso il maestro.

Ma occorreva esemplificare? Tutto ciò che è nella coscienza del bambino rappresenta un grado di sviluppo proprio del mondo in cui esso è parte, e che esso ha fatto suo: il mondo da cui deve liberarsi nel corso della sua educazione, criticandolo in se stesso e svolgendolo: dalle più alte idee direttive — le religiose e le morali — alle più piccole operazioni mentali della vita quotidiana; dal modo di credere al modo di fare i conti. Con un bambino entra a scuola il linguaggio, la religione, la filosofia, la coscienza storica di una moltitudine umana organata in vita comune.

2. La famiglia dell'alunno è, idealmente, condiscepola di esso.

Ma non solo entra a scuola, senza saperlo, ma *va* a scuola sapendolo e volendolo. La curiosità, ad es., dei varii componenti della famiglia dell'alunno, di sapere che cosa egli acquisti dalla scuola, è non soltanto interesse al figlio, ma *desiderio d'apprendere insieme con lui*. Più o meno chiaramente, c'è nella coscienza dei parenti dell'alunno una idea del valore della scuola. Lo stesso mandare il figlio da un maestro è il riconoscimento d'una propria insufficienza educativa e il desiderio d'una integrazione della propria influenza. Il richiedere al figlio uno sforzo, rimproverandolo se trascura i suoi còmpiti; il fornirgli, quanto è possibile, i mezzi e le condizioni per esser buon discepolo — e non solo i mezzi finanziarii (acquisto di libri e materie da scrittoio, vestiti, tasse, etc. etc.), ma anche l'assetto

della casa in vista della scuola; una certa regola delle occupazioni dello studente, voluta dai parenti, che porta con sè una regola di tutta la famiglia che a quelle subordina, almeno in parte, le sue (umili ma necessarii problemi d'ogni casa: le ore dei pasti, l'ora del riposo, l'economia del giuoco e degli svaghi e simili); il bisogno di non estranearsi il figlio, perdendo la conoscenza del suo animo, che non si svolge più solo sotto gli occhi dei genitori, nella casa, ma raccoglie ed elabora in sè l'influenza d'un altro mondo: quello della scuola, dal quale porta gioie e dolori nuovi, dai genitori *non visti nascere*; tutto ciò implica di necessità una partecipazione della famiglia alla scuola. Cioè la famiglia vuole affiatar sè alla scuola, elevare il governo dei figli ad un grado nel quale le due influenze si fondano.

3. L'attività domestica dell'alunno e la trasformazione della cultura dei familiari sotto l'influenza della scuola.

Più la famiglia è intellettualmente e moralmente elevata e più vuol seguire la scuola, per collaborare con essa ai suoi fini educativi. (1) Ma dove c'è conflitto fra scuola e famiglia l'educazione è offesa non diversamente che nel caso, già illustrato, del conflitto implicito o palese fra i varii maestri delle varie classi d'una scuola, o d'una stessa classe, o fra i successivi maestri dello stesso alunno.

La coscienza del conflitto possibile e magari frequente fra scuola e famiglia non deve però ingenerare scetticismo e sfiducia nell'animo del maestro. Qualche bene dall'opera onesta di lui esce sempre, e per l'alunno e per i suoi parenti. Già una famiglia che *in nessun modo* collabori con la scuola, non esiste: non sarebbe famiglia di

---

(1) Si leggano a questo proposito le belle pagine di Lhotzki, nell'opera: *L'anima del fanciullo*, Bari, Laterza.

uomini! E se è vero che la famiglia può spesso — troppo spesso — trovarsi in un punto di vista inferiore alla scuola, è pur vero che l'alunno a casa non è passivo.

Come membro della famiglia è anche *autore*, per la sua parte, della vita domestica, come a scuola è « condiscepolo-maestro » dei suoi « maestri-condiscepoli ». E se il maestro ha ragione di essere persuaso che migliorando un alunno migliora un po' tutti gli altri, perchè la correzione non è mai individuale (si rilegga il capitolo sull'*affiatamento degli alunni*), deve pur pensare che migliora anche i componenti della famiglia dello scolaro, che sono solo fisicamente assenti dalla scuola, ma spiritualmente partecipano alla vita di essa.

Il bambino che dice, supponiamo: « il mio maestro non accetta regali », e sconsiglia il padre di farne (oh! indimenticabile piccolo alunno, che piangesti così disperatamente perchè tuo padre volle spedire al maestro qualcosa di cui prevedevi il rifiuto, e non volesti per varii giorni venire a scuola, per la vergogna), già pone al padre un problema morale; il bambino che racconta come anche i figlio d'una alta autorità locale sia stato punito, perchè a scuola tutti sono uguali dinanzi al maestro, modifica ur viziato giudizio morale, che molto probabilmente era nell mente dei suoi; quello che si ribella a una pratica popolare fondata su uno sciocco pregiudizio, in nome della scuol che gli ha insegnato una igiene più ragionevole, e si af fanna a spiegare il perchè della sua ribellione, insegna a suoi ciò che non sapevano, e bene spesso con efficace ri sultato; quello che sorride di una superstiziosa paura dell sorella e ne la canzona, insieme la corregge, pur senz chiaramente volerlo. Tutta la vita nuova che la scuola a cende in un'anima di giovinetto, rifluisce a casa, agisce s tutti quelli di casa, e più specialmente sui piccoli.

Molti degli adulti dell'Italia meridionale sono ancora t stimoni d'un meraviglioso fatto storico: non molti an fa, quando noi nati poco dopo il 1870 eravamo piccini,

nostri parenti si chiamavano, perchè si sentivano solo così, « siciliani », « napoletani », etc., e agli altri fratelli d'Italia dicevano, quasi a stranieri: « i Piemontesi », tutti insieme confondendoli in questo nome, quasi fossero dei conquistatori. Ma noi bambini, noi sì, ci dicevamo e ci sentivamo *italiani*, e questa fede politica contrapponevamo, consapevolmente e dichiaratamente, a quella degli adulti di allora, dei nostri vecchi, inconsapevoli della *nostra* verità! (1) Ancora si temeva da molti, sino a poco tempo fa, che gl'Italiani non avessero il sentimento dell'unità. Ma venne il disastro di Messina, e gl'Italiani *c'erano* in ogni regione; venne la guerra libica, e il contadino analfabeta, il « cafone », si sentiva pure italiano; ed un nobile educatore del Mezzogiorno d'Italia, Giustino Fortunato, che era fra quelli che più temevano e più soffrivano della disunione morale del paese, scrisse esultando: ora, ora per la prima volta io vedo che l'Italia c'è davvero! (2) Chi aveva operato il miracolo, se non le giovani generazioni, che dalla scuola e, fuori della scuola, da tutte le influenze educative che avevano accolte nel loro spirito, avevano acquistato forza a distruggere uno stato di coscienza, che non era facile a vincere, perchè radicato nelle stesse loro famiglie? (3)

---

(1) Per misurare l'enorme valore della scuola, in questo senso, si leggano gli scritti di GIUSTINO FORTUNATO sul Mezzogiorno d'Italia poco dopo l'Unità. O almeno si scorrano le belle pagine dedicate alla memoria di quel grande maestro d'italianità nel volume *Giustino Fortunato* edito dall'*Archivio storico per la Calabria* e la Lucania, Roma, « Società Magna Grecia » Via Monte Giordano, Palazzo Taverna, 1932.

(2) In una nobilissima lettera apparsa su *L'Unità* di Firenze nel numero del 19 ottobre 1912, col titolo *La nuova Italia*.

(3) Mentre si prepara la terza ristampa di questo volume, la Patria è schierata in guerra contro il nemico secolare, e gl'Italiani tutti dall'Alpi al Lilibeo, senza distinzione di classi o di province, suggellano con mirabili opere di sacrificio e d'eroismo il patto sacro dell'unità nazionale. (*Nota del 1917*). — C'è ora, dopo Vittorio Veneto, l'Italia; una Italia non ancora interamente consapevole della importanza della vittoria riportata sul nemico e su se stessa, ma sana e forte, malgrado la terribile crisi e l'apparente disordine. Essa saprà rinnovarsi. La guerra ha *rieducato* la patria. (*Nota del 1919*). Che cosa sia valsa a creare la scuola nell'anima dei giovani si veda nei mirabili saggi di ADOLFO OMODEO, *Momenti della vita di guerra (Dai diarii e dalle lettere dei caduti)* in *La Critica*.

4. La considerazione della inferiorità dell'ambiente non autorizza il maestro ad una scettica rassegnazione.

La scuola, facendo sentire la superiorità del suo orientamento spirituale su quello di più anguste coscienze, agisce *sul mondo*. Ecco la fede del maestro: le peggiori tendenze non governeranno la vita: *portae Inferi non praevalebunt!*

E nessun insuccesso può scuotere questa fede, perchè l'insuccesso può provare qualche cosa su ciò che il maestro ha fatto, non su ciò che potrà ancora fare; può accertare che un bene, in quella data circostanza e per quella data persona, non è stato raggiunto, ma non che non può essere raggiunto.

Viltà e menzogna è dunque la lamentela di chi vuol giustificare a se stesso e agli altri la sua fiacchezza, scaricandone la colpa sul cosiddetto «ambiente». L'*ambiente* è l'individuo stesso, in quanto lo ha nella sua coscienza; modificata la coscienza, è modificato, poco o molto, l'ambiente. Se intendessimo l'ambiente come qualcosa di dato di fisso, l'educazione non sarebbe più nemmeno concepibile. (1) Il maestro, educando l'alunno, educa l'ambiente, le altre coscienze che sono in rapporto con l'alunno, e delle quali l'alunno, pur nella sua infanzia, ma più in tutto il suo futuro sviluppo, è collaboratore e rinnovatore.

5. Non è vero che «ciò che la scuola fa, l'ambiente distrugge».

È facile prevedere una obiezione, dettata dal senso comune (che sebben comune non è perciò stesso il migliore!) contro la nostra fede che la scuola possa essere più forte della casa e, in generale, dell'ambiente. «Troppo breve è il *tempo* durante il quale la scuola tiene l'alunno rispetto

(1) Si veda la nostra *Pedagogia generale: L'ideale educativo e la scuola nazionale*, Edizioni Sandron, Palermo, e il volume *Educazione e diseducazione*, Bemporad, Firenze.

al tempo in cui questo le sfugge! Tre, quattro ore di fronte a venti; più che naturale dunque che quel minimo di vita scolastica sia cancellato da quel massimo di vita di casa, di strada ».

È vero, e si cerca quanto si può, nei paesi più civili, di integrare la scuola con opere sussidiarie. Ma anche le brevi ore di scuola (se sono veramente di *scuola!*) al maestro servono come una potente leva spirituale.

L'anima non si misura ad ore. Ognuno sa trovare nel suo ricordo, anche della primissima infanzia, che ci sono *istanti* della nostra vita più decisivi che anni della esistenza piatta di tutti i giorni. Che sproporzioni cronologiche in ogni autobiografia! Senza memorie perchè senza valore, passano giorni, mesi, anni; pieni invece di significato e degni di essere prospettati nella luce più grande sono crisi morali, scatti di pensiero, che nel tempo ebbero una trascurabile durata! Lo spirito non è nel tempo; ogni momento di vera vita spirituale vale tutta la vita, perchè in tutta si irradia. Se sentiamo la forza di contrapporre *attimi* di educazione vera alle diecine di ore vissute anche in una famiglia pessima (attimi di commozione profonda, di forza; di serenità e limpidità di coscienza, che agiscono su tutto il resto della giornata « nemica » della scuola, e han la magìa di fare apparire secondarie e indifferenti le manifestazioni « estranee » della vita ambiente), ogni ragione di pessimismo e di sconforto cade; resta l'ardore della lotta: volontà e speranza!

Il passaggio dalla vita di casa alla vita di scuola, che è tanto più complessa e ricca, porta in quasi tutti gli scolari la disposizione d'animo ad *accentuare* in sè le ore passate a scuola. Tutto il resto del giorno quasi sparisce, o diventa dipendente dalla scuola. Se il maestro sa mantenere ed alimentare questa disposizione, lo scolaro si sente scolaro tutto il giorno, anche lontano da lui, anche quando non ha còmpiti da sbrigare. Scolaro nella comunione spirituale col suo maestro, che non lo abbandona. E la fami-

glia aiuta questa comunione. Le famiglie più savie ingenuamente rimproverano i figli col comunissimo: « che ne direbbe il maestro? » (e qualche volta il bambino trema in cuor suo che il maestro possa davvero sapere le biricchinate domestiche!); le famiglie peggiori adoperano l'ostile: « belle cose ti insegnano a scuola! » e, anche in questa odiosa forma, richiamano la scuola nella coscienza dello alunno. Il maestro è sempre presente!

6. Rapporti di collaborazione o di contrasto fra scuola e famiglia.

Naturalmente il maestro vero, e la scuola come ente rappresentato dal suo direttore (il quale, come vedemmo, è il maestro di tutto l'istituto), non si accontenta di questa correzione indiretta della mentalità delle famiglie, eventualmente inferiore a quella della scuola, ma agisce anche direttamente, tenendosi in rapporto coi genitori degli alunni.

Ora si pensi: i genitori di elevata cultura vigilano scrupolosamente sui loro figli; ad essi poco ha da chiedere il maestro, perchè l'aiuto ch'essi possono dargli, lo arrecano da se stessi spontaneamente. Quando occorre, essi stessi vanno in cerca del maestro, per dare o chiedere collaborazione nell'educazione della prole, per far sentire al figlio che scuola e famiglia sono *insieme* la sua guida, con una unica volontà.

In realtà è e deve essere perciò più frequente il rapporto con le famiglie di più scarsa cultura spirituale, che neutralizzano oppure ritardano in parte l'opera della scuola. I mezzi per trasformare coteste famiglie da ostacoli in aiuti della scuola, sono volta per volta indicati dalle circostanze stesse, fuori delle quali è ozioso porsi, per predicare consigli. Qui basta insistere su una esigenza: che il rapporto fra maestro e genitori deve essere « educativo » e segnare il trionfo dell'ideale scuola, sempre superiore all'egoismo domestico e ad ogni sorta di utilitarismo.

Troppo spesso infatti l'egoismo domestico accetta le lamentele e le false scuse dell'alunno come buone; troppo spesso dipinge il maestro come ingiusto e incapace, per coprire le mancanze dell'alunno; e chiede alla scuola indulgenze che sarebbero colpevoli e preferenze che sarebbero disoneste; e cerca vie traverse per giungere ad un esteriore *successo* scolastico, adoperando pressioni, e non di rado minacce di rappresaglie; e giudica atto di ostilità il castigo e la riprovazione, anche quando nascono solo dal rispetto del dovere!

Può anche accadere che il punto di vista educativo di qualche genitore sia superiore a quello del maestro. In tal caso il maestro non corre pericolo di essere esautorato *davanti al bambino*, perchè il genitore che è altamente ispirato sa di dovere salvare in ogni caso l'autorità della scuola. Ma ascolti ogni padre, ogni madre che vogliano discutere con lui di cose educative. Li ascolti come se da loro potesse venirgli una *rivelazione* di bene; li ascolti con animo modesto, pronto all'autocritica. Questa è la perenne giovinezza di chi insegna: il desiderio di imparare dagli altri. (1)

7. Non è senza pericoli appellarsi alle famiglie per ciò che riguarda l'attività scolastica dell'alunno.

La possibile, anzi la frequentissima, inferiorità morale della famiglia, sopratutto nelle classi popolari, dove la vita è più bruta (pensi il maestro alla anarchia morale, alle

(1) Scrive V. ARANGIO R.. z. nel suo breve saggio «Giovanilità» (*Piccole verità*, in *Educazione Nazionale* II-1933):

«Mi metto sempre con gioia in condizione d'inferiorità e di scolaro; sempre con fame mai sfamata cerco le opere degli altri, ne chiedo e ne ascolto la parola e il consiglio. E per chiunque qualcosa mi insegni o mi dia, noto o ignoto, giovane d'anni o vecchio, per ognuno, in cui riconosca una virtù che a me manca, sento salirmi su dal cuore amore e riconoscenza, e provo il bisogno irresistibile di dichiarare questo amore, di pagare il debito infinito che sento. Così come sono, non ho perso ancora ingenuità, entusiasmo, amore.» Così sia il maestro.

tristi promiscuità, ai vizii nefandi di tanti agglomerati umani, anche in grandi città civili; al torpore, alla grossolanità di vita, allo sfruttamento e abbandono del bambino in paesi rurali, isolati dal mondo; e pensi in genere alla miseria, che non è solo di pane, negli strati sociali più poveri, dovunque!), deve renderci cauti nel servirci di essa come di tramite per influire sul bambino nella scuola. Meglio, meglio sempre, rivolgersi direttamente all'animo dello scolaro, renderlo personalmente responsabile del proprio lavoro, fargli intendere che non cerchiamo altro aiuto, per modificarlo, che la sua buona volontà, il suo consenso. Via la retorica consueta nelle scuole: « i vostri padri sono tutti intenti alle vostre cure », « pensa che dispiacere avrà tuo padre, quando saprà che ti conduci così male »! Con tali o simili frasi spesso si parla a vuoto; quando non si conoscono davvero le persone a cui si fa appello, c'è rischio o di ferire l'animo dello scolaro ammonito con tali richiami, o di fargli sentire (che è più comune) la convenzionalità di quelle parole, che pel bambino saranno riempitivi verbali, da « predica scolastica ».

Così è pure pericoloso denunziare alle famiglie le vere o pretese malefatte degli scolari, e chiamarle quasi in aiuto perchè correggano il figlio, quando non si conosca con chi si ha da fare. La denunzia potrebbe provocare un castigo domestico, che vada balordamente oltre il segno, e guasti invece che correggere (1) o suggerire qualche gesto di sprezzo per la « pedanteria », e qualche mal proprio borbottamento contro chi si permette di disturbare una casa per le « stupidate » dei ragazzi; potrebbe anche l'appello (e non è caso raro) rimanere del tutto senza risposta, e mettere in luce, affatto inopportunamente dinnanzi all'alunno l'indifferenza dei suoi.

Certo, il maestro e la scuola debbono elevare il tono delle famiglie rispetto alla scuola; ma per la vita di scuola

(1) Si veda il breve scritto: *Punti a scuola e legnate a casa*, nella mia raccolta *Dal mio archivio didattico*, I. *Vestigia di anime*, Roma, Associazione per il Mezzogiorno, editrice, 1927.

unica dominatrice è l'anima del maestro; la quale se è intera, umana, sa trovare altre vie, che non appelli retorici ad una convenzionale famiglia o denunzie a mal noti genitori!

Infatti non è difficile ad un educatore non cieco di intuire la vita domestica di ciascuno dei suoi alunni, e sopratutto dei meno fortunati, senza indelicate curiosità, con affettuosa e cauta indagine, per modo che il suo intervento presso la famiglia possa efficacemente servire alla scuola e alla famiglia stessa, migliorando l'atteggiamento dello scolaro verso i suoi; o illuminando i parenti sul conto dello scolaro; correggendo i loro falsi giudizii, suggerendo trattamenti diversi: congiurando, in una parola, con loro, al bene di lui. (1)

8. Effetti della reputazione del maestro come uomo e cittadino, sulla disposizione della famiglia verso la scuola.

Ma c'è un altro mezzo, ben più sicuro, di guadagnare le famiglie alla scuola. Tutta la vita del maestro nella città in cui si insegna; la sua partecipazione ai dolori e alle gioie degli altri; la disposizione morale che lo fa agire nelle mille piccole e grandi occasioni che gli si offrono, sia nei rapporti coi privati che colle autorità; la sua superiorità sulle piccole conventicole e camerille locali; la serenità con la quale si eleva sulle passioni e le cose contingenti, di varia natura, ed ama, *con uguale* slancio e devozione, *tutti* i suoi fanciulli, e aiuta, come educatore, di opera e di consiglio gli uomini d'ogni fede, con *sacerdotale* carità; il tono delle sue relazioni di amicizia e la qualità delle persone amiche; le virtù domestiche rifulgenti nella onorata povertà della sua casa; e soprattutto la solerte cura che ha della scuola e l'attività che dedica al proprio mi-

(1) Indimenticabili i saggi di viva psicologia, senza pretesa scientifica ma con perfetta intuizione dell'infanzia, su *Ragazzi poveri* di Elsa De Zolt, in *Educazione Nazionale*, 1931, Novembre.

glioramento intellettuale, che su di essa deve riflettersi; tutto ciò gli dà quella reputazione, che, anche senza diretti contatti, gli procura la collaborazione delle famiglie nella sua opera. Anche le più rozze e plebee finiscono col sentire il valore dell'uomo nel maestro; tanto più facilmente, anzi, quanto più ristretto e angusto è il centro in cui egli vive.

Non dunque solo nella lezione, ma in tutta la condotta della vita è il segreto della vittoria d'un maestro; e anche qui converrà dire: sii uomo, sarai educatore! (1)

---

(1) È il motto del maestro Flemming nel dramma dell'Ernst, *Flachsmann als Erzieher*: « *Du Schulmeister, bleib ein Mensch!* » Questo lavoro, nella bella traduzione italiana di A. Mozzinelli, faceva parte della collezione « *Scuola e vita* », *Biblioteca popolare di Pedagogia*, Ia serie, presso l'editore Francesco Battiato di Catania. È stato ora ristampato, con uno studio introduttivo, dal medesimo editore

La preparazione dell'insegnante.

1. Importanza del problema della preparazione dell'insegnante.

L'unità dello spirito didattico abbiamo veduto presentarsi in più aspetti: come organicità dell'opera del singolo insegnante, nella sfera della sua azione; come indirizzo concorde delle varie classi della stessa scuola; come normale sviluppo, senza discontinuità, dell'educazione, pur nel mutamento dei docenti in una medesima classe; come coordinazione delle materie d'insegnamento che rifugge, ai fini essenziali della cultura, tanto dalla frammentarietà enciclopedica, quanto dalle sproporzioni fra le varie sue parti, dall'unilateralità; come unità di governo, che dia alla scuola la sua tradizione, e per così dire, la sua bandiera; come estensione dell'azione educativa alla famiglia e al mondo dell'alunno.

Un così fecondo ideale nella coscienza dell'educatore, non è acquisto facile e rapido. La personalità del maestro si svolge nell'esercizio del suo magistero, solo se tutta la sua vita è preparazione della missione educativa. Il problema perciò della disciplina e organizzazione scolastica si risolve nell'altro della educazione degli educatori.

Molto si dibatte la quistione della preparazione del maestro, nel campo della politica scolastica, ed è di grave momento stabilire la durata e l'indirizzo degli studi, per coloro che debbono avviarsi alla carriera scolastica. Non è nostro còmpito, in questo libro, entrare in dispute pro o contro una data riforma. Basterà però ricordare che molto si esagera sulla *specialità* dell'indirizzo delle scuole

magistrali, fondandosi sulla idea falsa che le scuole formatrici della classe dirigente (della quale il maestro fa parte) debbano presentare sin dall'origine tanti diversi *tipi*, quante le diverse carriere; al quale errore contribuisce il pregiudizio della *vocazione*.

Troppa retorica si è fatta specialmente sulla *vocazione magistrale*, quasi fosse una disposizione innata, un oscuro appello della natura dell'individuo alla missione di maestro: una predestinazione. Questo pregiudizio è legato alla astratta idea della cultura, che la fa concepire come divisibile e fa ritenere possibili i più varii aggruppamenti di studi, fra i quali sia lecito scegliere.

Certo è che praticamente accade che si costituiscano scuole *diverse* tenendo conto, soprattutto, della durata degli studi e del bisogno delle famiglie di *sistemare*, conformemente ai loro mezzi, i figlioli. Ma la diversità dei tipi di cultura educativa non tocca mai la sostanza, e ciascun *cursus* tende all'umanità dell'uomo, e vuole avere come risultato ideale che l'alunno abbia saggiato la sua forza per modo da potere, qualunque lavoro intraprenda nella vita, portarvi quell'apertura di mente, quella consapevolezza critica, quella determinatezza di volontà che gli facciano elevare il suo lavoro da esecuzione a personale elaborazione, da meccanismo ad iniziativa. Non è la *specialità* iniziale degli studii, asserviti a una predefinita *attitudine*, intesa naturalisticamente come una congenita capacità, che può aiutare la futura necessaria specializzazione (nessun uomo può far *tutto*, e fra le infinite vie possibili dovrà pur sceglierne una di suo gusto), ma la ricchezza e organicità della *prova di sè* che la scuola determina, maturando l'ingegno e la volontà, ed evitando di chiuderli precocemente nella prigione di uno speciale indirizzo. Onde in realtà non ci si chiude in un tipo di studi (come in un vestito fatto per la nostra taglia) ma si potenzia, ugualmente con l'uno o l'altro tipo di studi, la nostra umanità; e ciascuno specifico indirizzo didattico

mira piuttosto a *superare il suo limite* che a segregarsi in un fine speciale. Questa verità è sentita nella legislazione scolastica moderna, che pur separando ad es. studi secondari classici, scientifici, magistrali, apre a tutti la via dell'istruzione superiore, e procura di rafforzare in tutti la cultura umanistica e storico-filosofica che sta a rappresentare in tutti l'esigenza sovraprofessionale, e il correttivo della specializzazione.

2. La preparazione del maestro è l'integrale sviluppo delle attività spirituali, e non qualche cosa di specifico: la stessa pedagogia non costituisce, nella sua essenza, un insegnamento « professionale ».

Per noi è evidente che la preparazione del maestro, se il suo còmpito è quella organizzazione di disciplina mentale e morale della gioventù della quale egli è creatore (in collaborazione con tutti gli altri elementi dirigenti della scuola), deve consistere in un integrale sviluppo delle sue attività spirituali. La stessa pedagogia, che pare una materia di studio *specialissima* pei maestri, non serve a formarli, se non quando abbandoni l'andazzo della « predica pedagogica »; quando, cioè invece di pretendere di dettare *regole per far scuola*, diventi riflessione sulla realtà viva dell'educazione *critica didattica*, cioè coscienza delle leggi dello sviluppo spirituale avvivata dalla considerazione storica dell'educare. Come tale non è più una raccolta di norme, ma un approfondimento della cultura, una elevazione dalla considerazione astratta dei varii oggetti del sapere alla considerazione concreta del procedimento del sapere. Filosofia dell'educazione che ha, rispetto alle altre materie di cultura, ad esempio, della Scuola magistrale nostra, la stessa funzione che ha la filosofia nel Liceo.

Se è vero che il concetto è vuoto senza l'intuizione e l'intuizione è cieca senza il concetto, la cultura è essa stessa una *sintesi a priori*: della pedagogia come della

filosofia si può dire che esse sono vuote senza il molteplice contenuto della cultura, e di questo contenuto (le varie *materie* dello studio scolastico), che è cieco senza la sua unificazione in una riflessione superiore che tutto lo compenetri (1).

Cultura, dunque, come analisi di pensiero che si integra in una perpetua sintesi: non regole. O meglio, la cultura stessa è regola del maestro. Oltre di essa non c'è che l'esercizio magistrale, e come tirocinio e come professione. E l'esercizio magistrale, non si può concepire come applicazione di regole già belle e pronte, ma come la stessa cultura nel suo cimento, nel suo sforzo di propagarsi, nella sua adeguazione alla mente del discepolo. Il cimento è vario, infinitamente nuovo ogni volta, sempre imprevisto e imprevidibile. La classe di un anno non è quella d'un altro anno: mutano gli scolari e il maestro stesso muta, perchè gli uni e l'altro vivono e si trasformano; un alunno non è un altro alunno; il medesimo alunno è in una situazione spirituale sempre in nuovi modi: è la vita così ricca.

Nel contatto con la scuola che è vita stessa, il maestro sente la vanità di regole pedagogiche che pretendano dargli la chiave di volta delle difficoltà della scuola. E se non è armato che di regole, addio ufficio educativo!

Ma se ha un'anima (una organica cultura), trova sempre la sua via. La migliore preparazione professionale del maestro, fu, è, sarà sempre una cultura disinteressata, non professionale: una cultura *umana*.

---

(1) Il concetto di pedagogia ho procurato di sviluppare in varii saggi, e più specialmente in questi: *Pedagogia e pedagogismo*, del 1921 (in *Orientamenti pedagogici*, edit. Paravia, 1931, vol. 2 pagg. 3-22; *Pedagogia e critica didattica*, del 1926 (nei miei *Saggi di critica didattica* raccolti da L. Stefanini, Soc. ed. int., Torino, 1927. 125-156).

3. Critica del concetto di vocazione.

a). Sua diffusione.

Ma poichè il pregiudizio della vocazione e la falsa idea delle culture specializzate e non integrali non nuocciono solo alla preparazione del maestro, ma alla costituzione di tutte le scuole, è necessario qui trattarne più diffusamente, come di problema fondamentale.

Si intende comunemente per vocazione un insieme di disposizioni intellettuali e pratiche strettamente personali, connaturate nell'individuo, che costituiscono in certo modo il suo fato, che lo trascinano, volente o nolente lui medesimo e l'educatore suo, a prediligere uno studio piuttosto che un altro. Tutta l'arte educativa fondata su questo concetto si ridurrebbe a scoprire le vocazioni del giovane e ad assecondarle.

In certo modo, non la scuola dovrebbe formare, guidare l'alunno, ma l'alunno — l'astratto individuo — dovrebbe guidare la scuola a servigli. Criterio che applicato alla politica scolastica porterebbe con sè queste notevoli conseguenze: occorrerebbe una molteplicità di scuole *di cultura* e di indirizzi scolastici più che sia possibile grande, occorrerebbe il più possibile lasciare che l'alunno scelga la scuola: scelta la scuola, egli dovrebbe avere facoltà di optare fra i varii studi aggruppati in quella. Come si vede, il concetto di vocazione può essere orientativo (o, a seconda del punto di vista, disorientativo) rispetto a tutta la vita educativa e scolastica.

Chi crede alla vocazione — intesa nel modo che si è detto — piange sul destino dei poveri giovani oppressi, costretti a studiare contro il loro genio, legati a un còmpito che non è il loro, resi infelici dalla educazione.

4. *b).* La vocazione non è un fatto originario, ma una formazione che sta in funzione di tutta la cultura.

Se l'uomo è uno svolgimento di energia spirituale, che si pone sempre più distintamente e si impadronisce sempre più efficacemente di tutta la sua sfera di attività; a principio dello svolgimento non si può porre una notevole esplicita differenza fra uomo e uomo, fra personalità e personalità, ma piuttosto una relativamente grande somiglianza; una condizione di vita indifferenziata, rispetto alla successiva più complessa e più ricca.

Per noi civili — o almeno abbastanza civili — i selvaggi, ad esempio, appaiono come una umanità che ha un minimo di energia spirituale, e un massimo, perciò, di uniformità di vita. Per noi adulti l'infanzia rappresenta alcunchè di relativamente indifferenziato, di elementare, quasi di impersonale.

La personalità — cioè la differenza — non è qualche cosa di dato, di anticipato, ma qualche cosa che si conquista via via.

La storia della vita umana (o di un popolo, o di una regione, o di una persona) è il ripensamento di questo svolgimento della attività, che mostra appunto come l'uomo venga trovando, via via, se stesso. *Non c'è limite di tempo per l'esplosione delle vocazioni.* Se la vocazione è qualche cosa, non è un fatto, ma una formazione perenne. *Vocati sumus*, popoli o persone, in un modo nuovo, ogni momento, perchè la vita offre una infinità di situazioni, di fronte alle quali noi affermiamo il nostro valore umano, rientrando in noi stessi, valutandoci, scattando nell'azione.

Certo, nulla potremmo fare nel mondo se l'azione non presupponesse una potenzialità speciale in ciascuno. Ma questa potenzialità non è qualche cosa di primitivo, anzi è la risultante di tutto il nostro passato, cioè l'energia che abbiamo già suscitata in noi in tutte le occasioni in cui abbiamo agito, e, meglio ancora: la organizzazione

spirituale che siamo riusciti a creare in noi, nel cimento della vita già superata, e che ogni momento della nuova vita rimetterà alla prova, allargandola e arricchendola.

Se vocazione significa *stoffa umana*, capacità di essere uomo; di mantenere i valori umani, integri, nelle varie situazioni della vita: di non rimanere vittime o semplicemente spettatori, rinunziando per stanchezza a tradurre in azione gli ideali e sentendosi morire di dentro per tale rinunzia, o restando chiusi o indifferenti nella sola cerchia d'interessi della nostra animalità o della nostra vita effettiva; allora vocazione è sinonimo di umanità, e non è patrimonio di nessuno, ma di tutti; e non è all'inizio della vita, ma è tutta la vita stessa, tutto il dramma del vivere, che è affermarsi come uomo.

E quando si dice valori si intende tutti i valori umani nella loro unione organica, non isolabili l'uno dall'altro, sebbene uno possa divenire predominante e dare l'impronta caratteristica alla singola vita che lo attua, in un dato momento. La vita umana, se si considera in quello che ha di essenziale (come capacità di intuizione, di autoriflessione, di azione) ha una fondamentale identità, che nega il concetto comune di vocazione, come irriducibile differenza individuale; se si considera nello svolgimento storico, come esplicazione concreta delle essenziali attitudini, è *sempre diversa;* ogni suo attimo è pieno di una creazione nuova, irriducibile a qualsiasi altra.

5. c). Arbitrarietà della classificazione di *tipi* di attività umana, come base di un sistema educativo.

« L'individualità irriducibile » « neppure nello stesso individuo è sempre identica, perchè si viene anche essa, come tutte le cose, svolgendo e variamente conformando a seconda le contingenze, in mezzo a cui ci troviamo a vivere. Onde ci accade che quel medesimo, che anni addietro ci appariva degno che vi spendessimo attorno ogni

fatica, e quasi ci stava dinanzi come il segreto della nostra felicità, ora abbia perduto per noi stessi ogni attrattiva, e siasi scolorato ai nostri occhi e divenuto indifferente; tanta onda di pensiero diverso e di sentimenti estranei v'è corsa sopra » (1).

Classificare le produzioni dell'uomo è un procedimento affatto arbitrario; perchè non ci sono *tipi* di attività umana, nè due nè dieci, perchè ve ne sono *infiniti*. Cioè non ci sono tipi, ma atti, momenti spirituali.

Quando si è fatta una classificazione di uomini, ad es. uomini pratici, uomini speculativi, dimenticando che tale distinzione non corrisponde a una realtà, ma ad una astrazione violenta che scinde la realtà, si pensa che taluni nascano con la vocazione alla pratica, taluni altri alla speculazione. Ma l'uomo è azione e pensiero insieme, e non è l'una se non è l'altro, e viceversa.

Vero è che nella vita l'energia umana di ciascun individuo viene ad essere limitata, e pare infatti che ci siano uomini nei quali solo una delle attività umane sia sviluppata. Ma questa *limitazione* è solo apparente: l'eccellenza delle attività di un individuo in un campo non significa già che in quello solo egli sia capace di lavorare e gli altri gli siano preclusi. Significa che la sua energia si è concentrata in un'opera, che la sua umanità si afferma in quella, *finchè non l'abbia compiuta*. E l'opera può anche riempire tutta la vita, o il meglio di essa.

La limitazione — se così si vuol chiamare — è determinata dalla situazione storica di ciascun uomo. Una massa d'acqua scende dal monte: se incontra una distesa pianeggiante allenta il corso; se una conca, la riempie; se un salto, precipita; se un terreno semipermeabile, lo impaluda; se un ostacolo, lo gira. Non si dirà che ci sia una massa d'acqua con la vocazione di diventar palude o con quella di diventar lago o cascata o mormorante ru-

---

(1) G. Gentile, *Scuola e filosofia*, Palermo, Sandron, 1908, p. 181.

scello. Tutto può divenire, mutando la situazione. Una energia umana freme di dentro un'anima; *deve*, è il suo destino, la sua sola vocazione, esplicarsi. Si esplica come può; oggi è una manifestazione, poi un'altra: una diventa storicamente predominante, ma *tutte può averle*. Non c'è via preclusa all'uomo, non c'è opera che egli non possa compiere, se il mondo umano è la vocazione dell'uomo, se l'uomo fa la storia.

Un uomo abbraccia una missione piuttosto che un'altra, perchè la sua energia si riversa per la via che gli è aperta dalla situazione di fatto nella quale si trova. Chi può dire che, mutata la situazione, egli non debba e possa sviluppare in altro senso la sua attività? *Nessuno è mai definitivo*. Oggi filosofo, può esser domani politico; oggi solitario, può essere domani organizzatore; oggi pratico, può essere domani teorico. Qualunque cosa sarà — e tutto può diventare. Ma nulla si può dire *a principio*, se non che *ha vocazione ad essere uomo*. — *Sia uomo*, saprà trovare un posto e una missione *sua*, individuale (1).

Proporsi a principio una limitazione, *educare in base a una limitazione*, non è educare, ma fare il contrario: sagomare, dimidiare, comprimere, *manipolare l'uomo*.

L'educazione non può proporsi di svolgere un'attività isolata dalle altre, immaginata come vocazione; come non può proporsi nè il figlio, nè il padre, nè il cittadino. Deve proporsi tutto insieme l'uomo; che possa accogliere nell'animo e rivivere poesia e pensiero; che possa conquistare la coscienza del dovere; che sappia essere figlio, padre, cittadino: tutto.

Su questo sono più o meno concordi, anche contraddicendo a se stessi, i partigiani della *vocazione* e della grande

---

(1) « Il carattere costante è niente altro che l'astrazione delle azioni singole, compiute dall'individuo: è naturale, perciò, che le azioni sembrino riferibili al carattere, che è ricavato da quelle; ma non è esatto che vi sia equivalenza, giacchè l'astrazione non equivale alla concretezza ». Così B. CROCE, in *Filosofia dello spirito*, III, pag. 129.

molteplicità degli indirizzi scolastici. Nessuno pensa sul serio che si possa dimenticare del tutto la comune umanità da coltivare in tutti gl'individui. Ma il pregiudizio della vocazione tende a ridurre al *minimum* questa base della educazione.

Educare l'uomo all'umanità vuol dire però molte cose, tutte gravi e tutte richiedenti lunga elaborazione e per ciò tempo e attività scolastica non fugace.

Educare l'uomo all'umanità vuol dire formarne, esercitarne l'attività espressiva — arte, lingua; — vuol dire orientarlo nella vita — storia, filosofia; — vuol dire addestrarlo nell' uso della sua conoscenza, ordinargli il suo mondo intellettuale ai fini pratici — scienze. — Ciò significa il più e meglio; l'essenziale in una scuola di cultura. A nessuna di queste parti della cultura è possibile rinunziare, e nessuna può essere chiusa in una breve esercitazione scolastica.

Tale *affermazione*, o concentrazione di energia in un'opera, si riscontra anche nel bambino, perfino nel più piccolo: sarà un giuoco, sarà un canto, un esercizio spontaneo di attività qualsiasi.

6. *d)*. Falso rispetto degl'individui negli ordinamenti scolastici.

Ma chi crede alla vocazione, crede precisamente che il giovane, per disposizione ascosa, sia, indipendentemente dal concreto svolgimento della sua vita spirituale durante il corso degli studii, incline più all'una che all'altra « materia », e vuol perciò diversi tipi di scuole secondarie, nei quali predomini un gruppo o l'altro di materie; una scuola che si ramifichi il più possibile, dopo un breve corso comune a tutti, nel quale tutti gli studi siano saggiati rapidamente. Pei maestri poi vuole una scuola il più possibile *speciale* e professionale.

Occorre perciò verificare la legittimità di tali suddivisioni della cultura scolastica.

Le predilezioni veramente si riscontrano; ma come si spiegano? Per noi esse non sono all'origine dello sviluppo del giovane, e nemmeno vicino all'origine; ma si manifestano lungo il corso di tutta la formazione giovanile, per le varie occasioni che l'educazione offre all'attività giovanile. Se il giovane incontra un maestro suggestivo, che desti l'ingegno dalla potenzialità all'atto, sentendosi, con lui più vivo e compiacendosi della gioia che prova in quella spirituale compagnia, si lascia andare con fervore alla occupazione spirituale di quel maestro. La sua attività si riversa in quella direzione. Se il maestro è un matematico, si appassiona di matematica; se è un geografo, di geografia; se uno storico, di storia.

Quel maestro è la scintilla che suscita l'incendio.

Se due, tre sono i maestri geniali, l'energia si distribuisce in due, tre esercizi diversi. Non è mai possibile però dire che quelle, non altre, sieno le vocazioni del giovane. Se a qualche disciplina è riluttante, troppo comoda spiegazione è sentenziare che non vi abbia disposizione. Può darsi che le sue forze mentali siano piccole e che, impegnato in uno studio nel quale ha già avuto qualche soddisfazione, il giovane non abbia energia per cimentarsi in altri, nuovi per lui.

Può darsi ancora (e questo è altrettanto frequente) che i maestri delle altre materie di studio non siano essi degni del nome di maestro, non riuscendo a far collaborare gli alunni: per modo che l'anima di questo non si chiude, resta inerte e gelida. In ogni caso, non la vocazione manca, ma o le forze o l'occasione. Nella prima ipotesi, il dovere della scuola è di esercitare il giovane in modo da fargli estendere la sua simpatia e il suo lavoro oltre il limite nel quale si sono chiusi. Se ogni opera intesa a questo fine riuscisse vana, la soluzione andrebbe cercata nel troncare gli studi di cultura superiore, per darsi a una scuola pratica (semi-scuola) o a una occupazione professionale, che non richieda larga preparazione mentale.

Nel secondo caso....: ahimè, lì il rimedio è più difficile: ma l'insegnante onesto, anzichè accettare l'idea troppo comoda della vocazione o avversione naturale del giovane, farebbe bene a pensare a qualche propria deficienza e a porvi riparo.

Quel che abbiam detto può facilmente essere suffragato dalla esperienza scolastica di ognuno dei lettori. Guardatevi intorno, o ripensate ciascuno alla vostra scuola. Perchè i ragazzi di una scuola elementare o popolare *studiano meglio quella materia nella quale il loro maestro è più valente?* Dovremo dire che la loro vocazione innata coincide esattamente con la... vocazione del maestro? Il fatto si nota meglio nelle scuole secondarie, dove gl'insegnanti che un giovane ha contemporaneamente sono molti. Ci sono istituti dove centro di attività dei giovani è l'italiano, altri dove la vita dell'intelligenza giovanile è nelle scienze, e così via: le altre materie si studiano per dovere o male.

Faccia ciascuno la propria biografia di scolaro. Eccone una:

« Nelle prime classi ginnasiali io non avevo vocazione « (così dicevano tutti concordemente) per il latino: lo « gridano le mie pagelle scolastiche con le note addirit« tura pessime che meritavo (io?); mi venne in terza la « passione del latino; in quarta e quinta fui (Iddio mi « perdoni) poeta; storico mi sentii solo in sesta, dopo aver « sempre aborrito per sei anni le ore di storia; grecista, « per così dire, appena in settima, dopo tanto tormento « scolastico che aveva fatto gridare anche a me « abbasso « Senofonte! ».

« Se i miei avessero badato alle vocazioni avrebbero « dovuto togliermi subito dagli studii classici; se ci fosse « stata ai miei tempi la facoltà di scegliere, io mi sarei « deciso, dopo la sesta, a lasciare l'uggiosissimo greco, « che diventò dopo, per qualche tempo, la mia passione « maggiore.

« Ho precisissimi ricordi: amai lo studio del greco un « giorno che sentii da un insegnante nuovo leggere e « tradurre, con evidenza mirabile e con un caldo accento « di commozione, alcune scene di Euripide, che poi ci fece « recitare fra le rovine del teatro greco di Taormina; « amai la storia da quando un insegnante mi suggerì di « leggere i « Vespri Siciliani » dell'Amari, e mi incaricò « di riferirne in classe.

« Mi rivedo nei begli anni, rivedo i compagni, la classe, « il luogo preciso dov'ero a conferire, quando scattò la « mia simpatia per studi prima avversati o indifferenti. « Ricordo le vere intemperanze che ne furono conseguenza, « perchè il lungo digiuno le provocava.

« Pure non feci nè il filologo, nè lo storico, nè il poeta, « perchè all'Università mi scoppiò una malattia nuova già « in incubazione da tempo: la filosofia ».

Qual'è la mia vocazione?

Si ponga ognuno questa imbarazzante domanda; ognuno troverà che la sua attività si è determinata variamente, a seconda delle circostanze. Un nulla alle volte basta per accendere nei giovanetti, i quali hanno vergini le forze spirituali, una vera passione intellettuale; una lezione più felice delle altre; una lettura rivelatrice; perfino una sola parola opportuna che cada in loro, in un momento di raccoglimento e di serietà spirituale.

L'anima s'illumina; una nuova via le si apre.

Si potrebbe dire, e si dice, che la vocazione per una data occupazione della mente non si manifesta chiaramente: che le molte simpatie intellettuali sono come tentativi di trovare il proprio genio; ma una vocazione c'è, e finisce col prevalere.

Accettiamo pure questa affermazione; che fondamento potrebbe venirne all'educare? chi può mai dire, scorgendo in un giovanetto un vivo interessamento per un dato ordine d'occupazioni: questa è, *certamente*, la sua vocazione? Per questo è chiamato, per quest'altro è negato?

Come pronunciarsi a principio dell'educazione, per farle una base, per inviare il giovane quà piuttosto che là?

Il più tardi possibile si dovrebbe porre il problema, per risolverlo con una certa approssimazione. E prima? Prima si dovrebbe dare una cultura integrale, nella quale il giovane sia esercitato in ciò che è l'essenziale per l'uomo. La questione dell' ordinamento degli studi diventa così quello che è: una determinazione degli elementi in eterno necessari alla cultura. Problema di filosofia pedagogica, non materia di arbitrio individuale.

7. *c*). Conclusione generale, rispetto a tutta l'educazione, e particolare, rispetto alle scuole magistrali.

In questo terreno c'è una sola considerazione capitale da fare: Nessuna cultura è valida quando sia chiusa in una specialità: nessuna attività vive senza le altre; per sè esse non esistono, educativamente, se non come una astrazione, o come storture. Ogni attività si alimenta di tutte le altre, di tutto l'uomo. Perciò la scuola tutte deve curarle, se vuole essere davvero «la sacra officina dello spirito». La specializzazione dell' attività presuppone la cultura generale, fondamentale: la scuola elementare e media, unite insieme, mirano precisamente a dare le basi a ogni possibile specializzazione.

Specializzare e ramificare *prematuramente* la scuola, dando predominio qui ad uno studio lì ad un altro, vuol dire non solo precludere alla attività giovanile alcune vie nelle quali essa potrebbe affermarsi, e togliere occasioni allo sviluppo pieno dell'intelligenza e del carattere; ma anche *diminuire il valore educativo del «gruppo» di studii, che forma la specializzazione medesima.* In una scuola integrale, con programma determinato dalla ragione e non dall'opinione, si offre alla gioventù il maggior numero di occasioni per svolgere le fondamentali tendenze umane, e si

organizzano gli studii in modo che a vicenda le materie d'insegnamento si aiutino e si compenetrino.

La specializzazione generalmente non è da affidare alla scuola di cultura, ma alla iniziativa della famiglia, nella quale il desiderio del figlio conta sempre qualche cosa o, meglio, all'iniziativa personale dell'alunno fattosi *maturo*. Viene *dopo la scuola*, non prima.

Si sceglie una professione per fini pratici, giacchè ogni uomo deve vivere e risolvere il suo problema. E scegliere una professione è cosa delicata e difficile e causa di errori e di dolori. — La scuola ha il suo criterio: « *qualunque sia la professione futura, bisogna assicurare ai giovani il massimo possibile di valore umano* ».

C'è una natura umana da educare, che faccia di ciascun uomo, a qualsiasi ufficio sia dedicato, un consapevole membro della società del suo tempo; che lo renda capace di sentire la dignità sua di cittadino, di difendere il diritto suo nel quale quello degli altri coincide, che gli dia fierezza e indipendenza di giudizio, e insieme disciplina e coscienza dei suoi limiti; che lo leghi interiormente al suo passato, alla sua tradizione, nel desiderio ardente di continuare la vita nazionale, nella quale si trova ad essere attore e responsabile nel momento storico al quale partecipa con la sua azione? C'è una natura umana che lega tutti gli uomini nell'arte, nel pensiero, negli ideali morali? — A questa vita tende la scuola vera, cioè universale, e perciò *congeniale con tutti gli alunni* intelligenti.

Viene il momento in cui ci si deve decidere per la via da scegliere, per il posto da prendere. Scegliere vuol dire valutare se stesso, studiare la propria formazione; vuol dire chiedersi: « in che cosa, *date le prove che ho sostenuto finora*, io posso meglio riuscire? » Si chiami pure vocazione quella che decide alla scelta. Sarà sempre una risultante, non una premessa.

E chi meglio avrà esercitato le sue qualità umane, fondamentali, avrà un doppio vantaggio nella scelta: *una*

maggiore consapevolezza della sua storia individuale, in base alla quale, con approssimazione buona, giudicherà quale via gli sia più conveniente; *un più largo campo di possibilità,* per la multilateralità delle attitudini, prodotta dalla universalità e integralità della cultura.

Si dirà: una scuola come voi la disegnate, che esegua il suo mandato con inesorabile serietà, senza tener conto di avversioni e predilezioni giovanili, che non offra la possibilità di cambiar via per raggiungere lo stesso risultato giuridico, di diploma, è una scuola aristocratica.

Si chiami pur così: noi preferiamo dirla *selettrice.* È una scuola che vuol preparare una minoranza di elette anime: è la scuola. Pel resto, per la maggioranza, la politica scolastica non può essere (e non è di fatto) che una: *fare un posto sempre più grande possibile nelle « scuole minori » alla cultura disinteressata.* Ed è precisamente ciò che si vien facendo, o che si farà, col prolungare l'obbligo scolastico, colle istituzioni integrative della cultura scolastica (scuole libere, biblioteche popolari, etc.).

La « scuola degli educatori » cioè la scuola magistrale non può essere considerata fra le scuole *minori.* L'allievo maestro che la frequenta vi dovrebbe acquistare, con la fiducia di provvedere seguendola alla sua più completa cultura, la certezza che senza di essa non sarebbe maestro, perchè non sarebbe abbastanza uomo.

8. Il tirocinio magistrale.

Ciò che precede non deve però essere inteso come svalutazione del *tirocinio* magistrale e della *esercitazione didattica* in genere. Purtroppo per reazione a un pedagogismo che chiudeva la scuola formatrice di maestri in un gretto ambito professionale, pretendendo che dovesse soprattutto essere avviamento pratico al « fare lezione », e per repugnanza verso un modo retorico di intendere tale avviamento pratico, si è creduto di poter prescindere du-

rante gli studii da qualunque considerazione dell'ufficio futuro. Quasi che, provveduto all'acquisto della cultura generale il resto, e cioè l'*arte* didattica si dovesse affidare «alla improvvisazione più o meno geniale della persona colta diventata maestro» (1).

L'insegnamento non deve essere mai improvvisazione. Ogni attività didattica si svolge prendendo le mosse da una sua «problematica», relativa alle particolari condizioni in cui essa deve attuarsi. Nulla vieta, anzi tutto consiglia che sia fatto posto, nella stessa cultura generale, ad una meditazione dei problemi del rapporto fra adulto e fanciullo e ad una *esercitazione preventiva di attitudini* utile ad eseguire quando che sia il proprio compito didattico, cattivandosi il massimo interesse dai piccoli scolari.

L'osservazione dell'*opera educativa in atto* (con visite frequenti a scuole e ad istituzioni educative in atto) è la forma più ovvia di tirocinio. Chi osserva l'opera educativa in atto, e chi educa, nell'atto in cui osserva o educa, dà a se stesso continuamente avvertimenti, sotto forma di regole. Le regole sono astrattezze in un trattato; ma sono invece la stessa voce della coscienza educativa, nell'agire educativo e nell'osservazione di esso: sono espressione di *propositi*, ora di persistere ora di mutare, ora di ripercorrere ora di abbandonare una data via, ora di servirsi ora di lasciare o modificare dati sussidii didattici. La «saggezza» in ogni campo è fatta di regole che sono niente altro che ricordi e moniti, per bene e meglio agire sulla base della esperienza compiuta. Queste regole della saggezza sono plastiche e mobili, correggibili ed integrabili sempre, se lo spirito critico si mantiene fresco e vigile.

---

(1) Queste parole ed altre di questo paragrafo sono da trovare in una larga circolare sul *tirocinio*, alla redazione della quale chi scrive partecipò assai attivamente, nell'intendimento di salvare il tirocinio dal discredito in cui minacciava di cadere nelle *Scuole di Metodo* per le educatrici di infanzia. Si legga in *Educazione Nazionale* del 1932 e in *Annuario delle Scuole di Metodo pareggiate e parificate*, dell'*Associazione Educatrice italiana*. Roma, vicolo Doria 7, 1933. Io me ne servo qui liberamente e spesso testualmente.

Non è detto affatto che il tirocinio debba consistere in ascoltazione ed imitazioni di «lezioni modello». Di tali lezioni, preparate retoricamente, che infestavano l'insegnamento pedagogico, ha fatto giustizia la riforma scolastica italiana del 1923.

Ma la stessa riforma prescrisse per i futuri maestri alcuni studii che a buon diritto si possono considerare tirocinio. Tra questi ricordiamo la conoscenza e valutazione critica, artistica ed educativa, della letteratura per l'infanzia; l'esercizio di venire illustrando graficamente, alla brava, sulla lavagna, poesie, brani di racconti, lezioni per fanciulli, esperimenti scientifici; la conoscenza e l'*uso* di mezzi dimostrativi; la tecnica della educazione della voce infantile e la conoscenza della letteratura musicale per l'infanzia; l'acquisto di familiarità colla pratica delle «facili esperienze» scientifiche e della costruzione di apparecchi per l'insegnamento elementare, e via dicendo. Tutte cose che non è facile *improvvisare*, nemmeno al più geniale uomo colto.

Il legislatore del 1923 volle trasferire in tutte le materie di studio il tirocinio che prima gravava tutto sull'insegnamento di pedagogia.

Chi aspira a diventare maestro deve possedere il segreto della comunicazione spirituale coi fanciulli. Non gli basta *leggere per sè*, ma deve saper *leggere a voce alta*, espressivamente, leggere per far capire, per incatenare, per rapire l'attenzione, per commuovere l'ascoltatore; non gli basta *conoscere le opere narrative*, ma deve *saper narrare*, essere personalmente un narratore suggestivo, che crea l'interesse dell'attesa, che sa accennare, richiamare, colorire; non gli basta *aver cultura scientifica*, ma gli occorre essere *esploratore, raccoglitore, costruttore e curatore di sussidii sperimentali*.

Tali qualità possono, senza grave danno futuro, essere tenute in secondo ordine in altre scuole di cultura generale, non in quella che prepara maestri.

Questo per gli *studii*; ma rimane sempre a considerare il più dell'opera educativa che è «saper vivere tra fanciulli, accogliendo con profonda simpatia le loro manifestazioni e incoraggiandoli a conquistare, con graduale ordinato lavoro, una esperienza sempre meno infantile. Ogni giorno un progresso».

«La cultura non dà, per sè, la capacità di *obliare sè per il fanciullo*, di *essere la provvidenza del fanciullo*», di mettersi dentro i confini della forza di un fanciullo.

«Sapersi servire di ciò che il bimbo è, per rinvigorire il suo impeto di crescenza, per dirigere al bene la sua esuberanza gioiosa, questo significa *conquistare come attualità nostra l'attualità del fanciullo,* cioè cogliere il significato vitale di ogni sua manifestazione, riviverlo in noi e fondere la volontà del fanciullo con la nostra, per farlo passare da una spontaneità inconsapevole ad una spontaneità consapevole e volitiva, dal giuoco al lavoro, dal capriccio al dovere».

Questo spirito di «accettazione del fanciullesco» si comincia ad acquistare, frequentando, come spettatore e come «allievo di arte didattica» che presta la propria opera alla dipendenza di un maestro esperto.

Tenere una comunità di fanciulli «come un alveare fremente di attività, tutto concedendo ai bisogni della fanciullezza, tutti accettando i diversi caratteri, ma nulla lasciando infruttuoso per il progresso comune» è arte sommamente delicata, alla quale non ci si avvia mai abbastanza presto.

Nè il *tirocinio* cessa cogli studii magistrali, perchè il maestro impara continuamente nuove risorse dai suoi colleghi, dai suoi superiori, nei suoi viaggi pedagogici, nelle sue visite a esposizioni didattiche, nelle letture di libri riflettenti criticamente la vita delle scuole.

Il nostro legislatore ha tenuto presente questa necessità del perfezionamento didattico dell'insegnante già in carriera, ordinando (ed attribuendo loro speciale valore

giuridico) speciali *corsi* di pratica didattica per i maestri, sia per perfezionare singoli rami della attività didattica, e particolarmente quelli richiedenti una tecnica (disegno, musica, lavori manuali, coltivazioni ecc.), sia per acquistare notizie dirette dei varii tentativi di *differenziazione didattica* (per esempio l'indirizzo didattico speciale della Agazzi, della Montessori, della Pizzigoni ecc. ecc.). La stessa letteratura pedagogica si è venuta orientando verso la *critica didattica* e la *documentazione didattica* (1).

---

(1) Per quanto riguarda l'autore di queste pagine, che sentiva di avere una particolare responsabilità, a cagione della singolare fortuna toccata all'opera sua nella vita scolastica italiana, ricordiamo alcuni suoi libri, e di *documentazione didattica (Vita Nuova della scuola del popolo; Scuole maestri e libri*, ambedue editi dal Sandron; *Dal mio archivio didattico*, edizione dell'*Educazione nazionale*) e di *critica didattica* (*La buona messe; Athena fanciulla*, ambedue editi, dal Bemporad; *Orientamenti pedagogici*, due coll. edit. Paravia; *Saggi di critica didattica*; edit. Società Editrice Internazionale; *Il problema dell'educazione infantile*, Società editrice *La Nuova Italia*, Firenze). Questa produzione intendeva, appunto, servire al *tirocinio* dei maestri, come suggestione alla revisione critica del loro agire didattico. La riforma scolastica del 1923 che ha dato le mosse a tale produzione critica e documentaria, ha non fosse altro il merito di avere suscitato l'interesse dei maestri per le « testimonianze » didattiche dei nostri migliori uomini di scuola. Ricordiamo i libri della Pizzigoni, del Salvoni, del Marcucci, del Giovanazzi, del Gabrielli, del Negri, del Mazzeo, la rivista e le relazioni del *Gruppo d'azione per la scuola* di Milano, ecc. ecc. Anche i periodici didattici italiani hanno acquistato nel senso della *critica didattica* ricchezza e vivacità nuove.

Allo stesso risultato d'una rinnovazione della pratica han mirato varie *Esposizioni didattiche*, e specialmente quella organizzata nel 1926 a Firenze, dal prof. G. Calò.

Il progresso della scuola come prodotto della cultura nazionale.

1. Il maestro non avanza in capacità didattica, per virtù di una tecnica, ma approfondendo la sua cultura.

La capacità didattica è soltanto avviata dalla scuola che prepara l'insegnante. Il vero maestro è quello che si fa nella viva scuola, padroneggiando ogni volta con un atto spirituale nuovo i molti rapporti spirituali che nascono dall'educazione: fra lui e gli alunni, e come singoli discepoli e come classe; fra lui e l'organismo didattico di cui fa parte (e perciò relazioni coi colleghi, coi loro discepoli, col direttore); fra lui, come coscienza direttiva pei suoi discepoli, e le loro famiglie, o, come si dice, il loro ambiente.

Questo padroneggiamento nasce non già da una tecnica più precisa, quasi un insieme di minuti espedienti estrinseci, ma da un approfondimento della propria cultura.

Chiariamo con un esempio.

Un più alto grado di conoscenza della letteratura nazionale, conquistato vivendo nella fida compagnia delle grandi anime che della nazione furono o sono la voce, gli darà una più intima italianità, che non potrà non riflettersi nella sua lezione quotidiana — sia egli nella prima classe della scoletta popolare o nell'ultima d'una scuola superiore di cultura, — quindi più viva parola, più sincera correzione, più saldo organismo insegnativo. (1) Sarà meno pedante

(1) I programmi ufficiali (del 1923) dissero poi nella *premessa*, a tutti i maestri italiani: « I più grandi sono sempre i più semplici. E quando essi ti affaticano in ascensioni aspre verso vette di pensiero che danno un senso di vertigine a chi le contempla dal basso, ti fanno acquistare più chiara coscienza delle difficoltà che un fanciullo può incontrare nei primi suoi passi e ti inducono perciò a più

grammatico, più evidente parlatore, più caldo commovitore degli affetti, più vigile oppositore dell'artifizio e della pigrizia mentale, più desideroso di svecchiare, rinnovare e arricchire il piccolo o grande bagaglio delle letture e degli esercizii degli scolari.

L'« italiano » non è una astrazione, qualche cosa di immobile nello schema grammaticale o nella regola stilistica: è la lingua *nel suo movimento*, cioè il rinnovarsi continuo della espressione secondo il rinnovarsi della mente che esprime. Come da un secolo all'altro della nostra letteratura noi assistiamo a una trasformazione dello spirito italiano che ci dà l'impressione di *varie lingue* (p. es. la lingua del duecento, la lingua del rinascimento, la lingua del romanticismo: diversi cicli di pensiero italiano, che hanno perciò una fisonomia linguistica propria); come in un medesimo scrittore assistiamo allo svolgimento della sua mentalità, che all'ingrosso si può determinare anch'esso per fasi (per es., i *Juvenilia* del Carducci non sono un altro mondo linguistico rispetto alle *Odi barbare?*); così dobbiamo continuamente riconoscere che anche nella più modesta maestrina la capacità espressiva e i particolari atteggiamenti della « lingua » sono in funzione del suo svolgimento spirituale. La *maturità* linguistica non si raggiunge dal maestro una volta per sempre, e la maturità didattica nell'insegnamento della lingua non si ha se non come *grado di maturità*, dal quale si passa a un superiore grado. Nessuno è « compiuto » insegnante d'italiano; compiuto vuol dire cristallizzato, finito, incapace di crescere.

Nè la cessazione del moto interiore, pel quale un maestro continuamente rielabora e sviluppa col suo pensiero la lingua, è un danno solo per lui, ma anche pei suoi scolari, che sentiranno in lui l'inerzia d'un che di morto ed imbalsamato, proprio del maestro che si ripete.

---

affettuosa pazienza. I più grandi ti lasciano sempre nel cuore l'aspirazione all'alto, cosicchè anche la semplice lezione di una scuola elementare è come un primo avviamento verso le altezze.... »

E il miglioramento dei metodi non è qualcosa di separato dal miglioramento del pensiero di chi insegna: in ogni grado di cultura è implicita una metodica. Così, per esempio, non si sono abbandonati i *componimenti per imitazione*, i *componimenti retorici*, *l'insegnamento della stilistica*, perchè la metodica scoprì una buona volta che non avevano valore, ma perchè una più viva coscienza di ciò che è la vita del linguaggio rivelò la vacuità di quei mezzi didattici; non si abbandonò la *grammatica purista* per la *grammatica dell'uso moderno* se non quando prevalse una coscienza diversa della storia letteraria, che distrusse l'idoleggiamento d'un tipo astratto di lingua.

A progredire nell'arte insegnativa della lingua nostra occorre dunque, come condizione essenziale: 1. lo studio sempre più accurato della letteratura e la lettura degli scrittori, che affiati e quasi confonda la nostra anima con la loro; 2. la riflessione sul concetto di lingua e di letteratura — una filosofia dunque — che ci faccia ripudiare i procedimenti didattici che contraddicono a quel concetto.

Lo stesso si dica di tutti gli altri insegnamenti, anche delle materie che paiono più definitive, cioè fatte una volta per sempre, giacchè il maestro non è colui che *ripete* agli scolari una lezione, ma chi oltre al sapere le cose, siano pure umili, che insegna, sa quale sia il loro valore in tutto l'organismo della cultura; e perciò, ogni volta che gli occorre di farne materia di lezione, nuovamente ripensa in che ordine di generazione ideale esse vadano esposte.

Ora, questo ordine di generazione è la stessa scienza da lui insegnata a suggerirglielo, in quanto *è vissuta* dal suo spirito. Approfondire la scienza è possedere meglio quell'ordine, cioè il metodo d'insegnamento della scienza.

Si dice *superficiale* la conoscenza di una scienza quando le verità di essa sono nella mente di chi la studia relativamente indifferenti l'una all'altra, quasi sullo stesso piano, senza prospettiva, senza movimento, senza dramma. Chi possiede superficialmente una scienza dà a tutto ciò che

impara (o insegna) lo stesso valore: non gradua, non subordina, non deriva una verità dall'altra, non assiste al *nascere* della verità, ma le accetta già fatte, e le ripete. Somiglia a chi avendo letto un libro saprebbe ripetere tutti i particolari argomenti di esso, senza riuscire però a scorgerne le idee centrali, generatrici delle altre, il movimento delle quali produsse, nello sforzo creativo dell'autore, il libro.

Il metodo di chi insegna con una conoscenza superficiale una scienza è il mnemonismo, che infligge agli scolari vuote definizioni e classificazioni. Approfondite la scienza e sarete migliori insegnanti di essa.

2. Anche la direzione disciplinare della scuola e i rapporti affettivi fra maestro ed alunno si elevano coll' elevarsi della cultura del maestro.

Persino quello che si dice *contegno* dell'alunno e comportamento a scuola: diligenza, puntualità, attenzione, garbatezza coi compagni, rispetto verso il maestro — tutto il complesso delle relazioni morali dell'alunno —, non si migliora, senza un intimo miglioramento, che è una più profonda riflessione del maestro su se stesso. Invece di cercare come ottenere disciplina, il maestro veda di disciplinare se stesso, procurando di dominare con chiare intime leggi tutta la sua vita; non chiudendosi in sè, gelido professionista, ma mescolandosi alla vita, a tutta la vita degli uomini del suo paese, e costringendosi a prendere sempre una posizione netta come attore e come giudice, a raggiungere una più completa conoscenza dell'uomo e dei suoi bisogni morali, una più illuminata simpatia per la vita di tutti gli esseri che gli si agitano intorno.

Solo così disciplinerà meglio i suoi alunni, senza proporsi una casistica della disciplina, una specie di codice penale scolastico. Il giudice del tribunale non è nemmeno

lui il misuratore meccanico della colpa, considerata fuori dell'uomo che l'ha commessa e del momento della coscienza quando fu commessa, cioè della colpa senza il dramma di cui fu una scena. E più il giudice è uomo, più è giusto giudice.

Giova chiarire, richiamando la realtà della scuola.

Anche quelli che possiamo chiamare maestri ottimi, hanno cominciato con l'essere maestri non cattivi, ma leggeri, poco riflessivi; innamorati sì, giovanilmente, della scuola e dei bambini, ma senza profondità di dedizione, senza una grande penetrazione delle anime. C'è, in questo caso, un mezzo affiatamento degli scolari col maestro, fatto di simpatia, non di devozione e di gratitudine; quasi una simpatia fisica, quasi un innamoramento della festosa gaiezza, dello slancio, della vivace attenzione del maestro. È il maestro che sente solo «i bambini», e sa farsi bambino, sa intrattenerli, *divertirli*, farli lavorare con allegria, in gioconda gara.

Ma è il maestro ideale? Oh, non ancora! La scuola, al vero maestro, a poco a poco comincia ad apparire diversa. *Troppo* festosa e lieta essa era, per lui! Ma il suo mondo morale si allarga, egli vede più addentro nella vita degli uomini: nei difetti di un alunno egli sente le angustie dolorose, le piaghe morali, che non sono solo individuali, ma legate a tutto un modo di essere di una civiltà che ha divisioni e lotte, e fa vittime e martiri, e produce velenosi detriti.

Il maestro che avrà accresciuto con la sua *conoscenza della vita* il suo senso umano, non si contenterà più di un superficiale amore del bambino come bambino (e come ci si inganna sulla *infantilità* del bambino, quando nella scuola ci sono già quelli che a sette, otto anni han malizie e perversioni!), vorrà con delicatezza e prudenza, arrivare a capire, senza nè domande dirette, nè spionaggi, nè pettegolezzi, tutta la vita dell'alunno, le irregolarità spesso terribili, le quali sono forse le cause lontane e

dolorose del contegno scolastico. Non solo, ma vedrà in ciascun alunno l'uomo di domani, sentirà trepidamente la tragedia in cui può finire quella ridente spensieratezza di bambino, e vorrà armarlo alla vita, lui, il maestro, il custode dei valori umani! Gli parrà allora una colpa la scuola *soltanto* facile, gaia, divertente; avrà a schifo la pedagogia «latte e miele», e si proporrà che la vita di scuola sappia invece di lotta, di asprezze superate, e che la gioia del bambino non sia per l'agevolezza della ridente via, ma per la vittoria: capire, vivere, è infatti solo e sempre vincere ostacoli.

Il maestro prima giovanilmente spensierato e superficiale, ora, pur facendo la scuola con gioia, sente in sè qualche cosa di serio e solenne, e ha il cuore sospeso come innanzi a un grande mistero, ch'egli vuole intendere appieno.

Non un *metodo* gli ha fatto trovare il miglior modo di disporsi, per agire sul carattere degli alunni; ma l'elevazione di se stesso. Egli non insegnerà, non castigherà nè premierà più alla stessa maniera; non perchè abbia letto una nuova «didattica», ma perchè avrà un'anima più profonda ed umana.

Che cosa ci promettiamo noi da questa nostra didattica, se non un incitamento ai giovani a guardare nel proprio animo, a cercare la propria via, a pensare che sempre converrà cercarla *da sè* la via migliore (studiando la vita), senza attenderla da schematici esempi d'una regola altrui, e cristallizzarsi nella abitudine del *mestiere?* (1).

3. L'unità educativa d'una nazione e l'opera dei maestri.

Ora, se migliorarsi come maestro vuol dire accrescere, con la vita e con lo studio della vita, la propria attitudine

---

(1) Con questo non vogliamo affatto togliere valore ai libri di *consigli*, che sono, in fondo, niente altro che *rievocazioni di esperienze* e perciò utili come è utile in generale l'*esempio*. La nostra letteratura didattica si è recentemente arricchita d'una opera di singolar pregio, per quanto si riferisce alla disciplina: *La saggezza nell'educazione* del Padre D. Bassi, dei Barnabiti. (Casa editrice *La Nuova Italia*, Firenze). È libro di alta, generosa coscienza di educatore, che attinge universalità di valore (Nota del 1933).

didattica; se esser maestro è un continuo *farsi* maestro, la vera disciplina spirituale in cui consiste la scuola non è data da quelle parziali forme di collaborazione che abbiamo indicate, ma da una più vasta, senza la quale quelle medesime sarebbero campate in aria; dalla partecipazione del maestro alla vita spirituale della nazione. Un insegnante che si sia estraniato dal movimento artistico, religioso, scientifico, sociale e politico della sua nazione, è un maestro fermo, inanimato, un non-maestro.

Solo la consapevolezza dei problemi nazionali (partecipazione del maestro alla cultura nazionale) crea la scuola rispondente ad essi e strumento della loro soluzione. E quando questa consapevolezza è raggiunta, il maestro, come ogni cittadino che abbia interesse per l'educazione, sente anche altri doveri, oltre quello della sua lezione e dei suoi rapporti scolastici: egli vuole contribuire alla elevazione degli ordinamenti scolastici. La *propaganda scolastica* diventa nel mondo moderno un apostolato, tanto più fervido, quanto più chiaro appare il valore della scuola a chi ne ha il diretto governo.

Il bisogno di difendere e promuovere il libero sviluppo della scuola, di ottenerle sempre più larghi mezzi di esistenza dai poteri pubblici, di guadagnare l'opinione pubblica alla sua santa causa, di elevarne il contenuto didattico, crea speciali forme di collaborazione educativa, che sono le *organizzazioni* dei docenti e le varie associazioni a fini di cultura.

E ciò perchè l'unità dello spirito educatore, che postulavano come condizione d'un istituto raccogliente diversi maestri, non è meno necessaria come condizione di vita della scuola della nazione, nei varii suoi gradi.

Una certa unità educativa in una nazione c'è sempre, *per definizione*: tutti coloro che vivono nello stesso paese, che hanno le stesse tradizioni, un comune tesoro spirituale da crescere e da mettere continuamente in valore, che lottano contro gli stessi ostacoli interni ed esterni

per affermarsi nel mondo, hanno necessariamente, siano genitori o maestri e reggitori della cosa pubblica, un comune ideale educativo, o lo attuano lavorando concordi alla formazione delle generazioni nuove.

Questa unità d'indirizzo diventa sempre più esplicita: la si vuole, la si promuove.

Così sorgono le grandi discussioni intorno alla scuola, si formano le leggi, si mandano istruzioni, si creano congegni amministrativi speciali per essa, che la provvedano di mezzi e la estendano; l'attività scolastica dello stato diventa sempre più intensa, i provvedimenti legislativi più frequenti, le riforme continuamente si seguono e si incalzano.

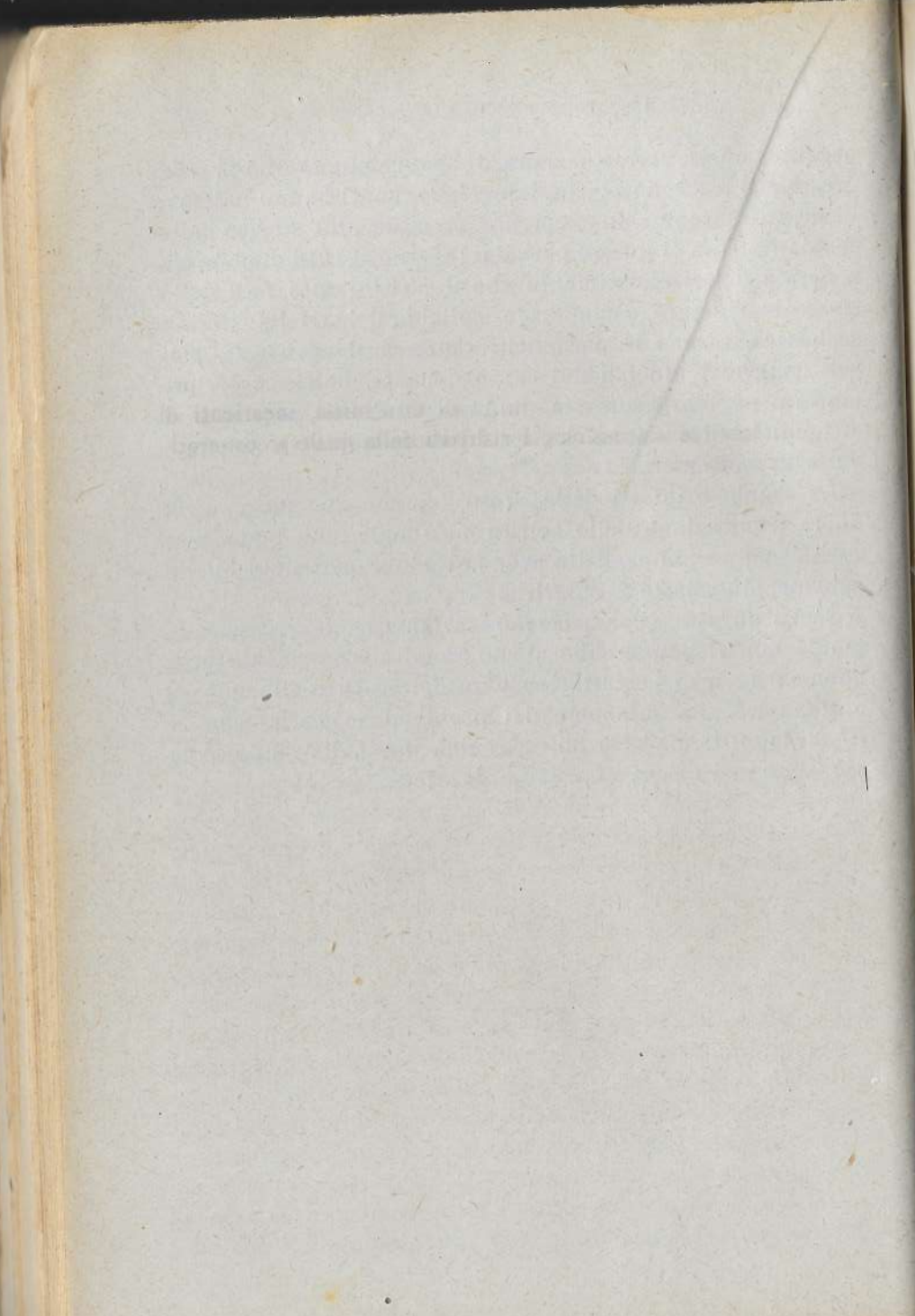
È naturale che a questa operosità educativa della nazione i maestri d'ogni grado, quelli della scuola elementare, come quelli delle secondarie e superiori, portino un contributo notevole di forze, come studiosi della cultura nazionale e rivelatori delle insufficienze della scuola rispetto alle esigenze di essa, e perfino come riformatori.

Anche quando pare che si limitino a trattare di questioni *di classe*, le organizzazioni degli educatori non possono prescindere dall'incremento della scuola. Non è infatti un male e fra i più dolorosi di essa, che chi insegna sia stretto dal bisogno? Ma alle questioni economiche, di classe, gli educatori non possono limitarsi e non si limitano, perchè essi promuovono lo studio e la discussione più larga di problemi didattici, che sono problemi, sempre, di cultura e che vanno anche oltre la scuola.

« Azione extra-scolastica » degl'insegnanti, si dice. Ma essa integra l'azione scolastica e la potenzia. Lo stato riconosce l'alto valore delle riunioni dei docenti, intese a discutere il problema della scuola, invitandole esso stesso a discutere. Non son mancati negli ultimi anni nè i « *referendum* » agl'insegnanti — una forma rudimentale di collaborazioni dei docenti allo stato —, nè le « commissioni » convocate a studiare un dato problema che paresse più

urgente, nè la partecipazione ufficiale del governo ai congressi che le organizzazioni degl'insegnanti hanno indetto, i cui atti saranno un elemento prezioso allo storico della scuola italiana di questo periodo. Intorno al 1910, una forma concreta del riconoscimento che il nostro stato fece della classe insegnante, come diretta collaboratrice della riforma scolastica, furono le periodiche *conferenze magistrali,* piccoli congressi ufficiali del corpo docente delle scuole primarie e popolari, sotto la guida di studiosi, incaricati di dirigere la discussione, i risultati della quale si concretavano in norme.

La scuola è infatti dello stato, perchè lo stato è la libera esplicazione dello spirito nazionale, che pone a se stesso sempre più esplicite le sue esigenze, servendosi delle persone più adatte a chiarirle.

Senza questa *sempre maggiore chiarezza di esigenze,* la scuola non risponderebbe al suo fine di formatrice di tutto l'uomo; e senza la partecipazione del maestro alla cultura nazionale e alla soluzione dei problemi scolastici che la riguardano, il maestro non sarebbe, pur nella sua piccola scuola, *una voce della nazione educatrice.*

L'iniziativa privata come integratrice della scuola.

---

1. Coincidenza di iniziativa pubblica e privata nell'educazione.

Da quello che abbiamo ragionato innanzi appare chiaro che il maestro è organo di una *comunità educatrice*, collaboratore spirituale di tutti quelli che, con una fondamentale identità di anima, sono intesi all'incremento della gioventù. L'educatore — maestro o no — non si può concepire isolato dalla nazione; chè ogni consapevole azione educativa vien posta da esigenze universali. Il singolo educatore impersona la nazione.

Il maestro, sia che interpreti e faccia vivere nella sua scuola le istruzioni e i programmi e in genere le leggi scolastiche, sia che aiuti, nella collaborazione coi docenti e cogli amici tutti della scuola, la rivelazione dei mali della scuola, ponendo l'esigenza di riforme e di nuove leggi, sia infine che prenda parte alle iniziative *private* dirette a fini di cultura, esplica sempre il suo unico e inscindibile dovere di maestro *della nazione*.

Occorre illustrare l'*identità* di iniziativa pubblica e privata nel campo educativo, per la quale il maestro può aver fede di adempiere al suo mandato più vasto e completo, pur nella sua azione *estrascolastica* (1).

---

(1) L'educazione dello stato « non potrà non rispondere alle esigenze nazionali; e quella libera dei cittadini, se è veramente tale e non già arbitraria e capricciosa, sarà la medesima di quella di stato, ossia si muterà in educazione di stato ». B. Croce *Filosofia de lo spirito*, III, p. 92.

2. Il diritto scolastico nel tempo nostro; suo fondamento etico.

Dal pensiero del secolo XIX è uscita questa verità: gli individui non sono strumento agl'individui; nessuno deve servire, in quanto uomo, alla potenza individuale di un altro; ogni uomo, ogni « gente », è *anima*, da sviluppare con un religioso rispetto dei sostanziali bisogni, che sono bisogni dell'umanità intera; ogni essere è l'umanità tutta; ogni individuo perciò, in quanto è « un mondo umano », non è mezzo, ma fine: forza da svolgere, per obbligo indefettibile di tutti. Il secolo XIX è nel suo insieme una magnifica rivolta contro ogni compressione spirituale; e il suo avvenimento più significativo, che si può assumere come tipico e simbolico della sua coscienza, è *l'educazione pubblica*. L'elevazione spirituale non è considerata solo come un bene desiderabile, ma come un *dovere* della comunità, alla quale appartiene l'individuo, e come un *diritto* dell'individuo.

Al rapporto giuridico fra comunità e persone si aggiunge un nuovo rapporto: quello educativo. Non che prima mancasse: anzi la verità e la necessità del rapporto educativo è nella stessa natura umana, che eternamente lo richiede e lo pratica. Non c'è mai stato tempo, nè mai ci sarà, che i vincoli tra persone e comunità non siano « di educazione ». Sempre la comunità fu educatrice: ma questa funzione, prima che esplicita, fu implicita, e quasi inconsapevole. Nel nostro tempo essa giunge a un forte grado di consapevolezza: diventa chiara esigenza, imperativo nella pubblica coscienza.

La preoccupazione del problema educativo non è più solo dei pensatori, di coloro che in ogni età rappresentano con pienezza le esigenze dell'anima di tutti, oscure nelle masse e chiarissime in loro; tutti: uomini di stato e semplici cittadini, pensatori e spiriti colti, e perfino anime semplici hanno una energica persuasione: l'educazione non

appartiene al privato in quanto tale; non è dominio della famiglia, in quanto gruppo umano isolato e governato da un suo particolare egoismo, non dissimile dall'egoismo individuale; non è propria di nessun gruppo di uomini, che abbiano fini di casta.

Più o meno chiaramente: educare significa per tutti: *mettere in grado l'alunno di essere il signore della sua vita, nella consapevolezza della sua umana dignità.*

Un simile concetto — cioè ideale — dell'educazione l'ha fatta desiderare e divenire pubblica: fatta cioè a spese di tutti; sottoposta al controllo pubblico nella maggior misura possibile; impartita da persone, delle quali si possa presumere *la più grande indipendenza morale e la più intima fusione col fine educativo;* obbligatoria per tutti, in un grado elementare comune, da accrescere sempre più nella intensità e nella durata.

Garante e custode e, in senso buono, monopolizzatrice dell'educazione è la comunità stessa, e perciò la classe dirigente (comune o stato non importa), purchè sia unificata da un ideale umano concreto da far trionfare.

3. L'iniziativa dei cittadini è avviamento a quella dello Stato.

Lo stato o la comunità non è però qualche cosa di astratto: un potere da cui emanino le norme della vita ai cittadini; o una autorità la quale, una volta che le sia delegato il potere nelle forme elettive, resti isolata dai cittadini, agendo per loro e invece di loro. I cittadini, nello stato, non perdono mai il carattere di creatori e costitutori della comunità a cui appartengono.

La comunità è un ideale di cui i componenti tutti sono gli apostoli e gli attuatori, in ogni momento della loro attività: è la *vivente unità* di tutte le anime desiderose di quella collaborazione umana, senza la quale la vita individuale sarebbe quel che di più inerte e vuoto si possa immaginare.

Come i rapporti giuridici e politici, pur avendo valore di legge positiva, sono tuttavia in continua elaborazione, sotto la pressione della opinione pubblica organizzata (e una vera organicità politica consiste appunto nel continuo rifluire del pensiero di tutti al centro attivo dello stato); così l'educazione pubblica è il risultato anch'essa del progressivo chiarirsi, nei componenti della comunità, nelle necessità educative; talchè l'iniziativa dei singoli e dei privati, quando non contrasti colle esigenze fondamentali dello spirito educatore, *è essa stessa sulle direttive della iniziativa pubblica.*

L'ideale della vita civile non resta nella coscienza del singolo come *sogno*, perchè il singolo non è spettatore della vita dello stato, ma autore di essa. E a differenza del bisogno economico che è relativamente chiuso nella sfera della vita individuale, il bisogno educativo tende inevitabilmente a propagarsi: sorto una volta nel pensiero di un uomo vuol conquistare gli altri, nè i mezzi sono soltanto parole, consigli, deliberazioni, libri, ma sopratutto *esempi*. Chi ha un ideale operoso dell'educazione vuole che tutti coloro, che hanno una comune vita sociale, accettino come buona ed esemplare e degna d'essere riprodotta non la sua parola, ma la sua azione educativa; e perciò mira ad offrire al giudizio di tutti non solo la teoria o la proposta, ma addirittura l'istituto, in cui quella si concreti.

Così è che una istituzione educativa pubblica non comincia di solito come iniziativa pubblica, ma come tentativo di privati, il quale dando le prove della sua bontà, e propagandosi per virtù propria, trascina dapprima all'imitazione, s'impone poi come necessario e generale miglioramento della educazione esistente.

L'iniziativa privata non è dunque un *accessorio*, un complemento d'educazione pubblica, ma addirittura un *momento* di essa, così necessario, che, ove le mancasse le sarebbe tolto il suo fondamento.

Perciò l'iniziativa privata è sempre *provvisoriamente* tale: ciò che essa rappresenta è una aspirazione morale, che vuol divenire opera di tutti, per tutti. E tutta la vita spirituale è di tal natura, che ciò ch'essa esige tende a diventare tesoro comune.

Via via che una iniziativa si matura, l'opinione pubblica la desidera, la vuole trasformata in legge, in istituzione. Così è che noi chiamiamo *educativamente vivi* non quei paesi in cui tutto ciò che interessa la cultura dipende dagli organi centrali e dalle leggi, ma quelli in cui più ricco e fattivo è lo spirito educativo dei privati, e più numerose ed efficaci le loro iniziative nel campo della beneficenza educativa, della scuola, della cultura. La storia della scuola è la migliore prova di questa verità. Tutto ciò che per l'educazione fanno ora gli stati incominciò un tempo come slancio dei singoli, isolati o associati. E più che mai significativa è la storia dell'oggi in tutte le nazioni civili.

4. L'esempio dell'Italia nell'ultimo periodo storico.

Esempi caratteristici ci offre l'Italia, in questo ultimo mezzo secolo, che è veramente risolutivo nella sua politica scolastica, appunto per il fiorire delle iniziative private, divenute in certo modo guida allo Stato, che sempre più, via via, le è venuto assumendo.

Per le speciali condizioni in cui si è trovato il nostro paese, la pubblica educazione, pur teoricamente affermata e scritta nelle leggi, aveva limiti gravissimi nella situazione di fatto. Limiti di tal natura che solamente un buon secolo di attività statale avrebbe potuto forse superare, e che invece celermente si son venuti sorpassando, appunto perchè l'ideale educativo è nella coscienza del paese. Diamo alcuni esempi:

L'istruzione pubblica postula l'istituto prescolastico, il

Giardino e l'Asilo d'infanzia, che dà un primo dirozzamento alle menti, che prepara il bambino alla disciplina e alla collaborazione scolastica, che risparmia alla scuola del popolo un tempo prezioso che si dovrebbe consumare nella preparazione educativa, prima di iniziare con un certo ordine la vera e propria istruzione. Or bene, l'istituzione prescolastica incominciò come slancio di carità, nella forma di asilo e di sala di custodia; attirò l'attenzione di pensatori e di filantropi che la sospinsero verso una organica forma di vero *grado educativo*; sorsero qua e là i primi giardini d'infanzia come tentativo; guadagnarono simpatie sempre crescenti, si moltiplicarono, pullularono quasi dapertutto. Lo Stato (l'ultimo) se ne accorse, sentì che valore nascondessero, intervenne dapprima in maniera secondaria, e sussidiandoli, e creando una speciale preparazione magistrale, per garentirne l'incremento, e istituendo i suoi Giardini modello. Oggi è una voce sola: si vuole il Giardino d'infanzia per tutti e da per tutto, e già lo Stato si prepara ad accogliere e a far sua una esigenza così profondamente sentita. Se non siamo cattivi profeti, pochi anni mancano all'apparire di una legge che universalizzi, estendendola a tutte le regioni, a tutti i comuni, la benefica istituzione (1).

Lo stesso accadde, ed ora siamo ben oltre la fase di preparazione, per la cultura degli emigranti, in patria e fuori. Sorto il grandioso fatto della emigrazione, che ora si comincia a vedere quale profonda rivoluzione morale ed economica rappresentasse per il paese, furono privati cittadini a porre il problema *della difesa linguistica e della preparaziono speciale, culturale e tecnica, dell'emigrante* e del futuro probabile emigrante. Propaganda ed

---

(1) Abbiamo voluto conservare nel testo le parole della prima edizione. Dopo vent'anni possiamo dire con orgoglio che la nostra legislazione scolastica ha incominciato a delineare questo programma. Infatti col 1923 è stato istituito il *grado preparatorio* della scuola elementare e sono state create le *scuole di metodo per l'educazione materna*, ora « *Scuole Magistrali* » per le educatrici dell'infanzia. Si veda *Vita nuova della scuola del popolo*. editore Sandron Palermo, 1925.

azione divennero presto la molla dell'iniziativa pubblica.

Intorno al 1910 intervenne lo Stato con la formazione dei corsi magistrali sulla emigrazione; dal 1910 all'immediato dopoguerra l'assistenza all'adulto incolto acquistò una vastissima organizzazione, mediante enti statali e parastatali, finchè fu organizzata l'*Opera contro l'analfabetismo*, dedicata principalmente al compito di aumentare il valore personale del popolano adulto, per la migliore resistenza della sua coscienza nazionale.

Lo stesso si dica delle istituzioni integrative della scuola: refezione, ricreatori, dopo-scuola, scuole di complemento, tutte nuove forme di assistenza e di tutela educativa che si vanno elaborando, cioè si vanno affermando come slancio morale di singoli, di private associazioni; e diverranno alla fine pubbliche e intangibili istituzioni. Gli ultimissimi anni sono cagione di grande conforto e di speranza, soprattutto se si guarda all'aspetto più doloroso della vita italiana, al problema del Mezzogiorno.

Poichè l'Italia ha talune regioni, che all'inizio della vita nazionale potevano considerarsi come inferiori di alcuni secoli alle altre regioni meglio organizzate socialmente, e perciò educativamente; e deve con forza sempre più grande procurare di metterle in condizioni di parità, lavorando al loro risveglio, e sospingendole a raggiungere il grado di civiltà che è necessario alla vera unificazione spirituale del paese. Impegno nazionale che sgomenterebbe, se non si potesse fare assegnamento sulla iniziativa privata, preparatrice e aiutatrice della pubblica, coi suoi incitamenti continui e colla infaticabile azione di difesa contro ogni specie di ignavia. Non risorgono educativamente se non i paesi che acquistano coscienza dei loro interiori difetti, e provvedono colla diretta azione dei cittadini a rimediarvi. Nulla è così fecondo come lo sforzo auto-educativo, che fa nascere la fiducia in sè e, coll'orgoglio di dovere a se stessi il proprio miglioramento, il desiderio ardente di proseguirlo senza soste.

Meraviglioso è, per esempio, quel che ha compiuto l'*Associazione per il Mezzogiorno* prima nella provincia di Reggio Calabria (tormentatissima regione, cui tutto — la natura e gli uomini, — per tanti anni, anzi per tanti secoli, sono stati nemici, poi in tutto il Mezzogiorno, ovunque fossero condizioni gravi di disagio sociale.

Essa agisce in quelle terre desolate come *Ministero libero*. Studiá la regione, si mette in rapporto coi cittadini più attivi, li incoraggia, li affiata in un concreto comune lavoro, li addestra nella tecnica delle istituzioni educative che vuol creare, li abitua a *far da sè*, e confidare in sè stessi (1).

In pochissimi anni : biblioteche popolari, asili e giardini d'infanzia, università popolari, cooperative con finalità educative ed economiche; aiutate ed avviate molte pratiche per edifici scolastici, per nuove scuole; affiatati un buon gruppo di insegnanti ai quali si procura la facilità dei mezzi di studio e il conforto di sapersi assistiti nell'opera educativa, contro l'ostilità dell'ambiente. Ecco l'opera, d'altronde appena iniziale.

Quando i meridionali sentiranno più chiaramente le necessità ideali della loro vita, quando l'iniziativa locale, perfino dei cittadini singoli, sarà più valida, il problema dell'educazione del Mezzogiorno farà in una volta progressi assai maggiori che molte leggi non possano conseguire in molto tempo.

Nell'iniziativa privata c'è calore di vita, ardore di azione anche più grande che nelle imprese organizzate uniformemente, con una tradizione amministrativa consolidata; perchè il dovere più accetto è quello che nasce dalla nostra anima medesima, che ci è imposto dal nostro ideale, dal nostro, si dica pure, sogno.

---

(1) Lo studio sincero e coraggioso della vita meridionale si deve soprattutto a Giustino Fortunato, che fu durante la sua lunga operosissima vita maestro di verità e incitatore d'ogni opera di patria carità. Su di lui si veda il volume pubblicato nel febbraio 1933 dall'*Archivio storico per la Campania e la Lucania*.

Si pensi ai «guitti» della campagna romana, popolazione seminomade, primitiva, incoltissima, che la scuola *non aveva mai potuto raggiungere.* Alcuni cittadini nei primi anni del 900, *vollero,* sentendo quelle condizioni come un rimprovero muto e tremendo alla civiltà egoistica di chi viveva una vita migliore e non s'accorgeva di esse, vollero affrontare le aspre difficoltà: e nacquero le scuole ambulanti fondate e dirette da un piccolo nucleo di volontarii dell'educazione. Per fossi e pantani, nella desolata landa rotta solo dalle capanne miserabili, passò finalmente qualcuno a portare novelle della vita lontana, a sollevare l'animo dei reietti del mondo nel desiderio d'un miglioramento spirituale, nel conforto di essere trattati da uomini e di sentirsi uomini; — e il vecchio pastore si unì al bambino nelle fatiche gioiose della scuola; e per contagio della scuola la capanna ch'era prima una sconcia comunione di vita, diventò più larga, più decente, più gaia, e ospitò creature umane, consapevoli: fu scuola (1).

Ora, dapertutto, la scuola è centro di rinascita rurale, perchè senza di essa lo Stato non concepisce che possa realizzarsi appieno l'opera di *bonifica integrale* per la quale profonde tesori. La *bonifica* delle terre o è *bonifica* di uomini, o non è che opera vana.

5. L'iniziativa privata è indispensabile a completare la scuola, anche nei paesi di più antica e completa organizzazione scolastica; giacchè la scuola accende, non spegne la sete di sapere.

Ma lasciamo stare gli esempi tratti da un paese giovane, che ha tante difficoltà da vincere, per provvedere alla sua politica scolastica, nelle parti sostanziali.

---

(1) Sulle scuole dell'Agro romano si sono pubblicate relazioni assai belle a cura del Comitato che le istituì, del quale era GIOVANNI CENA l'animatore, il poeta Sull'opera veramente grande, di Cena, educatore, auguriamo che presto si scriva in modo adeguato. Sull'ambiente rurale delle campagne romane si legga: SOCCIARELLI, *Scuola e vita a Mezzaselva*, estratto dall'*Educazione Nazionale*, 1926-27, Roma, «Associazione per il Mezzogiorno», v.a Monte Giordano 36.

Immaginiamo un paese in cui esistano come pubbliche istituzioni le scuole più complete che sia possibile, sufficienti ai bisogni di tutta la popolazione, serie, ben dotate; un paese insomma, dove per pubblica spesa e con pubblica garenzia i figli di tutte le classi sociali ricevano o possano ricevere i mezzi per aumentare colla cultura il loro valore individuale e sociale (1). La scuola pubblica, anche in tal caso, che è poi il più favorevole, è tutto? Cessa la necessità di una intensa azione educativa dei privati nel campo della cultura?

No certo, anzi si può dire, quasi paradossalmente: *più è ricca di pubbliche scuole una regione, e più attivo deve essere l'intervento dei privati a integrarle.*

Cerchiamo di chiarire nei suoi motivi ideali questa verità, che tutti sentono come fatto.

La scuola, nei varii suoi gradi, ha il fine di destare le forze intellettuali di chi la segue, in modo di metterlo in grado di proseguire da sè la sua cultura. — Essa è formativa: mira all'essenziale natura umana, non vuole perciò e non deve offrire ritagli e scampoli, estratti concentrati in riassunti, pillole di cultura; ma piuttosto *saggiare l'intelligenza*, esercitarla, organarla, disciplinarla.

Più che la cultura stessa la scuola ci deve dare la capacità di acquistarla, il discernimento dei mezzi più opportuni, il metodo del lavoro; il che significa in sostanza: la esatta valutazione della nostra potenza spirituale e dei nostri limiti, l'onestà intellettuale, per la quale avvertiamo la nostra ignoranza e procuriamo di ripararvi. Più lungo è il periodo educativo scolastico, e più acuto è il desiderio della cultura: *la scuola non smorza la sete del sapere, ma la accende:* è questa la sua vera e sola funzione educativa.

(1) Scrivendo queste parole non riuscivamo purtroppo a pensare che a pochissime città italiane, fra le quali particolarmente ci erano vive nel ricordo Trento, Trieste e Fiume, dove il valore della scuola è pienamente inteso, per le necessità quotidiane della lotta nazionale. Lassù si sa *davvero* che colla scuola si mantiene

Per qualche decennio dominò nella nostra vita scolastica un pernicioso indirizzo che, sotto specie di rispetto dei fatti come unico fondamento del pensiero, portava a un povero e vuoto concetto della cultura generale, come raccolta e sistemazione di *notizie*, necessarie a costituire il sapere medio. Tale indirizzo, debellato nell'alta cultura, rimane attaccato alla scuola, malgrado ogni sforzo contrario. C'è purtroppo l'enciclopedia scolastica, per la quale la cultura è *somma* del sapere « accertato », — e null'altro! Ma noi dobbiamo pensare alla scuola, non alle degenerazioni scolastiche. E la scuola non è *« lo scibile possibile »* nelle teste degli scolari. La conoscenza della natura e della storia, del mondo fisico e del mondo umano, oltre che nella scuola deve essere... nell'aria ch'è respirata dalla scuola. E questa aria che la scuola respira non deve essere plumbea, immobile, asfissiante: deve essere agitata, rinnovata, purificata.

Lo Stato o l'Ente pubblico delegato dallo Stato, istitutore di scuole, crea l'organismo scolastico e garentisce più che può che non intristisca, immobilizzandosi: ma il vigore vero di quell'organismo c'è solo quando tutta la vita circostante contribuisca alla sua salute. Questa vita circostante è anche essa pubblica educazione, della quale però ogni cittadino è o può essere ministro: biblioteche, circoli, musei, esposizioni, libere scuole popolari; convegni, associazioni di docenti, patronati di cittadini, etc. etc.

Ho citato a caso alcune delle più comuni e notevoli forme di attività educativa privata e non scolastica: sono esse precisamente l'*aria* della scuola, che rifluisce nelle sue aule, che allarga i polmoni di chi insegna e di chi impara.

Quella *capacità di acquisizione* di cultura che la scuola conferisce deve pure esplicarsi fuori della scuola, sia durante che dopo il periodo scolastico! Ecco dunque un campo vastissimo tutto aperto alla attività dei volenterosi, i quali, facendosi spontanei collaboratori della pubblica

scuola, in tal modo riaffermano la loro qualità fondamentale di consapevoli membri di questa vivente unità che è il corpo sociale in un paese civile.

6. Si dimostra la necessità dell'iniziativa privata relativamente alle scuole di cultura, sia elementare che superiore.

La capacità di acquisizione della cultura, che una scuola può dare a chi la frequenta, è varia: la riscontriamo, per solito in misura assai modesta in chi esce dalle classi popolari, maggiore in chi ha avuto la fortuna di una istruzione superiore.

Nel secondo caso, più o meno, basteranno le forze personali a superare le difficoltà di un proseguimento di letture e di studii; nel primo gli ostacoli sono così grandi a un tal proseguimento, che anzi una parte di quel che la scuola ha dato si disperde, perchè nulla vi è di più fragile che l'attività intellettuale, quando per alcun tempo le manchi alimento ed occasione d'esercizio.

Nel primo caso, per libera scelta, si ricorre al libro, alla rivista; nel secondo occorre ancora il libro parlato, la scuola; ma una scuola di natura diversa dalla prima.

Non si può forse volere praticamente per l'operaio una scuola organica e completa, che proceda per gradi di cultura. Il popolano ha bisogno di alimento intellettuale, ma non può, per la necessità della sua vita, seguire dopo gli anni di obbligo, un vero e proprio corso scolastico, con studio sistematico e obbligatorio; ha bisogno però di non irruginire la mente, di non perdere la possibilità e l'abitudine di pensare; d'essere in contatto col pensiero della sua età; di non chiudersi nel mestiere come automa; di elevare l'esercizio stesso del mestiere, di arricchire la sua cultura tecnica. Sorgono così i problemi dell'università popolare e dell'educazione degli ex-allievi, che non dapertutto

si possono dire risoluti definitivamente e che devono essere intesi sempre meglio, in rapporto alle reali esigenze della cultura del popolo.

Ma l'iniziativa privata non soccorre soltanto la cultura popolare, completandola e alimentandola nei vari modi che ormai sono diventati tradizione sicura nei più grandi centri e che si vanno estendendo nei minori. Deve provvedere altresì al rinnovamento e all'integrazione della cultura delle stesse classi dirigenti, per una necessità che è intrinseca.

La scuola secondaria, nelle forme sue più diverse, ove la si consideri senza la consueta rettorica che la decanta come avanguardia del sapere, ha una limitazione interna che la fa piuttosto meritevole d'esser chiamata la *retroguardia*. La parola non deve scandalizzare, come una bestemmia: gli eserciti hanno bisogno anche delle retroguardie, che compiono una funzione essenziale. Guai se non le avessero! La scuola secondaria, per quanto procuri di tenersi al corrente col sapere, di rinnovare il suo tesoro culturale, non può non restare alquanto indietro, rispetto al movimento del pensiero. Essa ci deve garentire, in certo modo, le spalle: ci deve difendere dal passato: perchè gli errori già superati, non risorgano, non ci sorprendano di nuovo, non corrodano con la loro azione lenta ma immancabile (ciò che farebbero se non ce ne guardassimo) tutto quello che l'età nostra vuol porre come problemi nuovi, originalmente suoi.

Essa è *addestramento intellettuale*, in quanto è educazione del senso critico, in quella misura modesta che è necessaria *a valutare ed accettare consapevolmente il sapere già fatto e in certo modo sistemato.*

La scuola secondaria però non può cogliere, se non assai poco, la verità in quanto si vien facendo, fuori, *contro ogni sistemazione esistente*: arditamente, liberamente, spregiudicatamente. Il *presente* della cultura: qui è la battaglia, nella quale è impegnato il corpo avanzato dell'eser-

cito, non la retroguardia e la riserva che verrà più tardi quando potrà e dovrà. Il presente della cultura è un tumulto di forze contrastanti, nel quale lo spirito dei giovinetti si smarrirebbe. È il tumulto guerresco della verità nuova e dei tentativi di verità nuova. La verità procede conservando e rinnovando; la verità ha le sue salde radici del passato, ma si erge verso l'avvenire; è conservatrice in quanto è rivoluzionaria, e rivoluzionaria in quanto è conservatrice. L'ideale dell'arte, della scienza, della filosofia, è di potenziare il passato, perchè ne esca l'avvenire.

La vita del pensiero, vera ed effettiva, è perciò sempre opera di infime minoranze di signori dello spirito, che si ergono, soli, nell'altera coscienza di oltrepassare l'età loro, di iniziare una nuova vita umana. Ciò che queste minoranze di pensatori annunciano, inevitabilmente incontra la resistenza, attiva e passiva, delle abitudini mentali già consolidate. Ogni nuovo orientamento dello spirito appena manifestatosi suscita contro di sè o le più aspre avversioni, o lo sgomento o lo smarrimento. In questa irrequietudine è la vita del pensiero, che perennemente si rinnova, che non raggiunge un acquietamento, se non per iniziare una irrequietezza nuova.

Ogni disciplina insegnata nella scuola, e che vi ha una ordinata sistemazione, frutto di antiche battaglie e di vittorie del passato (*rivissute* nello studio), viene, fuori della scuola, contrastata, in fervide discussioni, di fronte alle quali il sapere scolastico può apparire insipido e vuoto. Anche le stesse scienze esatte sono in un ribollimento di teorie e di metodi nuovi, che la scuola non può conoscer presto; non diciamo poi delle scienze che si chiamano morali, nelle quali il tumulto delle nuove direzioni spirituali è sempre stato più vivo. — La fisica che si studia al liceo non è, in tutto, la fisica che si vien facendo nelle ricerche dei laboratori; le ipotesi più accreditate nella chimica, e passate nel sapere scolastico, sono sovvertite da nuove ipotesi o da profonde correzioni delle antiche; gli

elementi costitutivi della narrazione storica tradizionali nella scuola non sono quelli stessi della moderna ricerca storica realistica, e via discorrendo. Nella scuola i pensatori più notevoli e più combattuti nella nostra età non penetrano ancora, e difficilmente possono penetrare: perchè, in generale, disorienterebbero.

Questo spieghi anzi perchè di frequente l'espressione *sapere scolastico* sia dispregiativa, quasi sinonimo di sapere arretrato.

Per quanto la scuola procuri di seguire i progressi del sapere, rinnovando continuamente i suoi programmi e i suoi metodi, essa sarà sempre necessariamente *scuola*, dove l'unità dello spirito didattico deve portare anche a una relativa eliminazione di conflitti spirituali, che la coscienza giovanile non sarebbe forse sempre capace di dominare. (Basta, al fine educativo, che la scuola dia ai giovani la coscienza del valore dei problemi che essa deliba, e il desiderio di proseguirne lo studio, non adagiandosi nell'illusione del sapere definitivo).

La vera cultura deve difendersi da due sorta di nemici: dai superficiali negatori che, appena venuti in sospetto di una novità spirituale, posano a dispregiatori del passato e del sapere già acquisito — sono costoro anime di pappagalli, che adottano una moda, ma non pensano, perchè non *soffrono* i problemi del pensiero; — dai gretti conservatori, che si tengono al loro punto d'arrivo scolastico, perchè han malamente chiuso colla scuola il bilancio della loro vita spirituale.

La scuola secondaria, di cultura superiore, non potrebbe mai difendere i nostri giovani da questo doppio pericolo, se fuori della scuola non vivesse, in organismi propri, cioè *autonomi*, una cultura più vigile, non solo ordinatrice e sistematrice, ma incitatrice.

Si dirà che questo ufficio spetta agl'istituti scientifici, alle Università. Ed è vero: l'Università dovrebbe essere — ed è spesso — un crogiuolo di idee. Ivi il giovane si

trova di fronte a sè stesso, per giudicare colla sua mente fra tendenze scientifiche diverse, per adusarsi a valutare le produzioni più nuove dello spirito umano: per sentire il tormento fecondo del vero sapere. Ma è da considerare che l'Università è seguita solo da pochi.

E.... troppi di quelli che la seguono, passati gli anni dello studentato, entrati nell'esercizio di una professione, assorbiti dalle necessità della vita, c'è pericolo non sentano più la vita del pensiero, o la riecheggino assai superficialmente. Moltissimi, dopo qualche tempo, ridiventano popolo, fuori del loro campo di studii; oppure, diciamo più esattamente, diventano scolari, *sensu deteriori*, cioè si mettono nella condizione di spirito che doveva essere già superata: di aspettare dagli altri il sapere sistemato, già fatto, formulato. I tre quarti della comune coltura sono costituiti da giudizi che si ripetono senza controllo (1).

Chi provvederà a spoltrire cotesto *popolo* dei.... dotti, degli specialisti, dei professionisti?

Risorge anche così dunque la necessità delle iniziative private. Più numerosi saranno i liberi educatori di una nazione, i volontari, gl'irregolari della cultura, i cenacoli di ribelli, le istituzioni spontanee; — e meglio resisteranno al pericolo di inaridimento le scuole pubbliche d'ogni grado e soprattutto di grado superiore.

Perciò, meno l'insegnante delle pubbliche scuole si manterrà estraneo alla pulsante vita della nazione educatrice, e più sarà insegnante: animatore della scoletta sua.

---

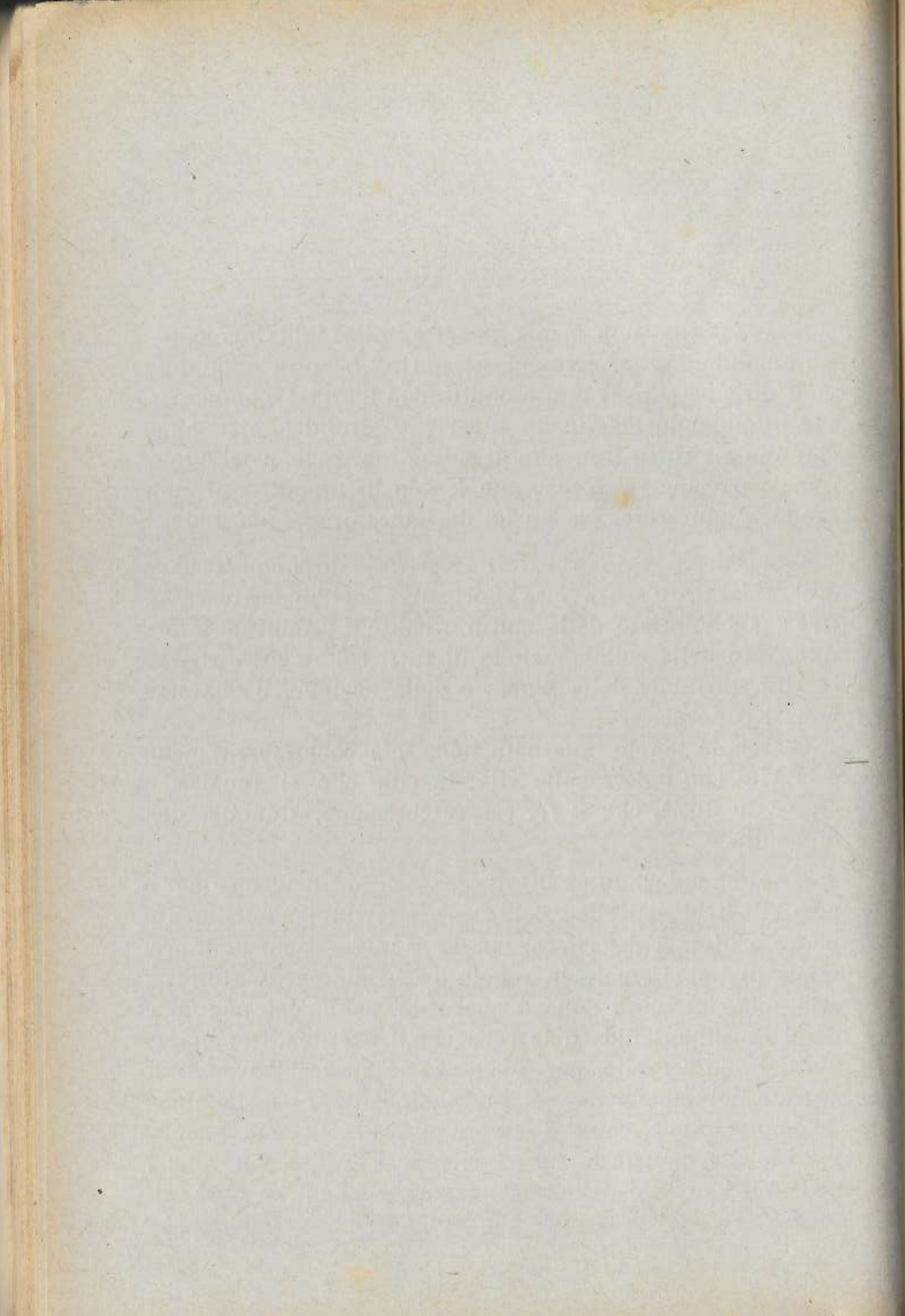
(1) Una molto bella critica del *Concetto di Cultura* ha pubblicato G. De Ruggiero, ne *La Voce*, di Firenze (Gennaio-Febbraio 1913). I suoi articoli costituiscono uno dei popolari volumetti di pedagogia della raccolta « *Scuola e Vita* » del Battiato di Catania.

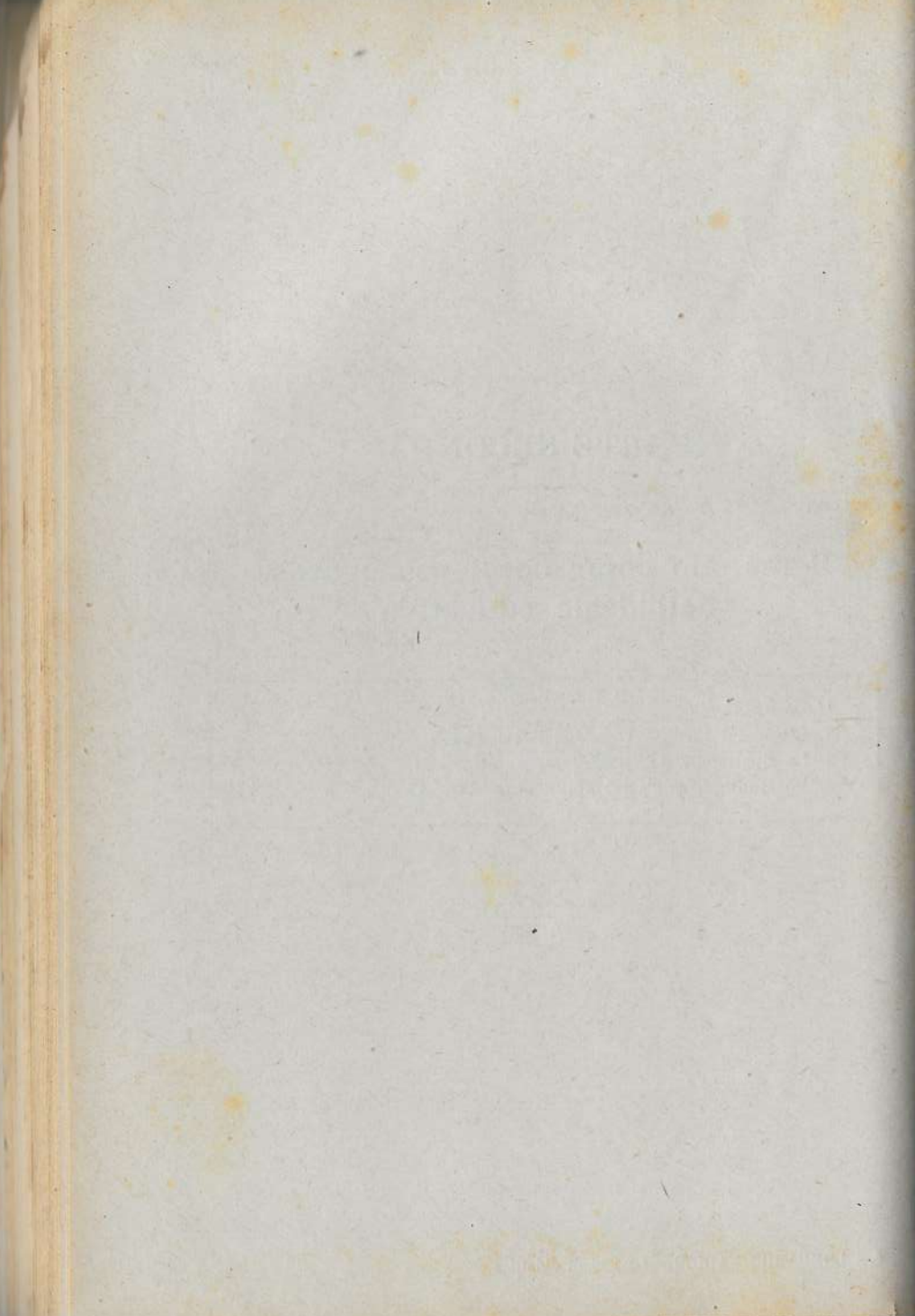
Conclusione.

1. — L'alunno non è una astratta entità individuale, ma è un mondo, organizzato nel suo spirito. Istruire un alunno vuol dire perciò: 1) approfondire con lui quel mondo, perchè intendendo meglio, lo superi; 2) influire attraverso l'alunno su tutto il mondo di cui egli fa parte, e col quale, come partecipe *spirituale*, non è solo in rapporto di educando a educatore, ma anche da educatore a educando.

2. — D'altra parte, anche il maestro è un mondo, che si è organizzato e senza posa si organizza nell'opera insegnativa; poichè scisso dalla cultura, che è il prodotto sempre rinnovato della collaborazione di tutti coloro che dirigono la vita spirituale della scuola e della nazione, il maestro non si concepisce.

La scuola perciò, guardata nella sua concretezza piena è la vita che agisce sulla vita, la vita che si innalza e cresce su di sè, che *si fa*. La celebrazione, dunque, dell'umanità.

3. — Ponendoci fuori di questo punto di vista (ma è possibile?) la disciplina dello spirito (sviluppo della mente che è sviluppo del cuore) non la si intende, ma la si pretende di imbalsamare in regole e schemi affatto esteriori: aride classificazioni delle forme e dei modi, dei metodi e degli espedienti didattici; roba che il vero maestro spazza via dal suo cervello, per diventare *sè stesso*, trovando il segreto del suo dovere nell'intimo dell'opera *sua*. La quale è sempre nuova, come è sempre nuova la vita; ed è anche *più che sua*, perchè la sua coscienza si svolge con quella degli altri uomini della sua nazione, ed egli si sforza di vivere con loro in sempre più profonda intimità spirituale.

PARTE SECONDA

Il metodo come coscienza operosa dell'ideale educativo.

La lezione.

1. La lezione nell' organismo didattico.

Ogni parte d' un organismo esiste solo nel suo rapporto colle altre, governate dallo stesso ritmo vitale. Così nell' organismo didattico è da considerare come una cellula la singola lezione: vive perchè riceve e dà vita: Dove non c' è accordo di funzioni non c' è vita, ma disintegrazione organica.

La lezione — non paia strano il paragone — è rispetto all' azione educativa del « corso » di cui fa parte, ciò che è l' opera del singolo maestro d' un giovane rispetto alla complessa opera di tutti i maestri della sua vita. Nel corso della vita i maestri d'un giovine si succedono, diversi per dottrina, per energia, per mentalità, per animo. Con quale effetto? Se si potesse fare il bilancio morale della vita di ciascun giovine, si troverebbe nulla l' influenza di coloro che nella coscienza di lui non si sono armonizzati.

L' uomo, nell' accendersi della coscienza, *annulla* sempre qualcosa che gli pare inferiore a sè, all'esigenza sua; e va in cerca di altro, che lo appaghi interiormente. Ogni momento della nostra vita è un accogliere e un respingere. Abbiamo bisogno degli *altri,* perchè gli altri sono gli uomini, cioè lo spirito che palpita in noi e deve, per sua legge, destarsi. Ma anche ci difendiamo dagli altri, non appena ci accorgiamo che essi ritardano il nostro interiore sviluppo, mettendosi come uno schermo fra noi e la luce che cerchiamo: e ci difendiamo nell' unico modo che ci è possibile; sopprimendoli in noi con maggiore o minore

consapevolezza; considerandoli come non mai esistiti per noi. I maestri inutili e falsi, la vita in una anima forte li cancella: gli utili e veri rimangono, completandosi a vicenda, nel vivente libro ch' essi compongono: *la personalità dell'alunno.*

Solo in quanto si sono organati sono stati maestri, cioè formatori, ed hanno potuto comporre l'opera mirabile.

Ora, le lezioni di uno stesso maestro sono anch'esse una moltitudine di atti educativi che debbono organarsi. L'uno deve aiutare, chiarire l'altro.

Il maestro è diverso, da un anno all'altro, da un giorno all'altro, da un'ora all'altra, anche rimanendo lo stesso; perchè la vita non si ripete mai nelle stesse forme. Ma diverso non vuol dire incoerente. Il vero maestro cerca d'impartire una lezione con tutta quella freschezza d'idee che gli dà la gioia della creazione (anche quando comunica agli alunni le più facili verità) e negli alunni suscita il lavoro mentale spontaneo di chi apprendendo ha l'impressione quasi d'insegnare a se stesso. Ogni volta perciò il maestro si rinnova, e si può dire che non insegna mai le stesse cose, anche quando ritorni sugli stessi argomenti. Ma ogni volta egli ha coscienza del risultato prima raggiunto: sul vuoto non può lavorare. E ogni volta ha l'occhio a tutto l'organismo delle verità che insegnerà in seguito.

La sua consapevolezza è ben più alta di quella dei suoi scolari che vedono solo — e in parte — il nesso della singola lezione colle precedenti; mentre egli nell'atto di parlare ha coscienza di altri « perchè » delle sue parole, che si trovano in ciò che ancora non dice, ma sa di dover dire in seguito. Egli pensa a tutta la sua opera spirituale; a quella che produsse e a quella che freme in lui, impaziente di espandersi. La lezione è il punto di contatto fra il suo creato e la sua futura creazione. Non dunque una mera *parte* del suo corso da aggiungere alle altre, come fascina in catasta, ma palpito di vita. La sua intelligenza

e la sua dottrina non si dividono e distribuiscono nei varii atti educativi (le lezioni), ma sono *tutte* in ciascuno di essi.

Se invece questo ardore educativo si interrompe, tutte quelle lezioni che si succedono con legami estrinseci, o senza legami, subiscono il destino di venir soppresse dallo spirito degli alunni, come inessenziali per loro. Rimane nella coscienza dello scolaro tutto ciò che è organato, e il resto forma il detrito del sapere, morto inutilizzabile peso, epperò anche danno, della mente. Roba destinata, forse, alle ripetizioni, agli esami, ma non allo spirito.

2. Il presupposto reale della lezione.

In una lezione che sia degna di questo nome, è, dunque, tutto il maestro.

Tutto il maestro, vuol dire: la conoscenza del suo o dei suoi scolari; l'intuizione netta di ciò che già sanno e di ciò che può essere di ostacolo alla comprensione della lezione nuova; la volontà di ottenere un preciso e chiaro risultato dal suo sforzo educativo, e di non passare ad altro, senza la certezza che sia stato veramente raggiunto; l'ideale collegamento di quel risultato con tutta la futura opera didattica.

Vediamo di chiarire.

L'insegnamento non ha presupposti astratti: l'unico dato presupposto è la mente dell'alunno (1).

Nel manuale un presupposto di una definizione, di una regola, di una legge è nelle pagine che la precedono, in altre definizioni, regole, leggi, già chiarite e che si *sottintendono*. Nella lezione invece non si sottintende nulla: il punto di partenza si deve trovare, indagando; presupposto è *ciò che sa l'alunno*; e non già ciò che ha studiato

(1) In uno dei pochi libr pedagogici italiani, veramente vivi « *L'istruzione in Italia* di ARISTIDE GABELL:, i lettori del nostro trattato troveranno pagine mirabili che illustrano soprattut o questo concetto.

e fedelmente ripetuto altra volta, ma ciò che egli ha capito, ciò che è entrato a far parte della sua viva, intima, piena, *attuale* esperienza.

Chi insegna non ha innanzi a sè alunni convenzionali tutti eguali per ipotesi, a cui si esporranno alcune date verità, immaginandone altre già conquistate. Ha dinanzi nientemeno che la vita, nella sua meravigliosa ricchezza di anime, mai identiche, ciascuna delle quali ha un suo problema, diverso da tutti i problemi delle altre, nel mentre pur tutte tendono le proprie forze a unificarsi e pulsare concordi.

Il manuale, nel capitolo 2° presuppone — se è fatto bene — il capitolo 1° e si basa su quello. Ma quando io spiego *in una classe di alunni* quel capitolo 2°, non ho il diritto di considerare come precedente se non quello che gli alunni A, B, C etc. sanno singolarmente, e ciò che, saggiatili un po' tutti, mi risulta sia il loro comune sapere, nelmomento in cui io mi dispongo a spiegare quel dato capitolo. Io non prendo perciò le mosse da ciò che ho già spiegato, e che costituisce il primo capitolo del mio manuale parlato (il corso) ma da quello che è realmente stato compreso e che mi pare attualmente rivissuto dagli scolari. Interrogare, saggiare il terreno, rifarsi da capo, correggere imprecisioni e storpiature, colmare lacune, è dunque l'atto iniziale ed essenziale della lezione. La quale è, sì, un « da qui fin qua », ma ove si intenda che il « da qui » sia trovato dagli stessi scolari, ritornati sotto lo stimolo dello scrutinare del maestro su quello che sapevano, e il « sin qua » rappresenti un punto di arrivo reale, una meta raggiunta col maestro *durante* la lezione, e proposta poi di nuovo agli alunni perchè ripercorrano, da soli, l'intero cammino.

La lezione nuova è perciò sempre ripetizione, e la ripetizione è sempre lezione nuova.

Il libro del maestro non è quello che è composto prima che egli insegni, ma quello che vien componendo nell'att

d'insegnare: cioè lo stesso apprendimento degli alunni; la loro mente che si svolge. Così egli nel corso del suo lavoro rievoca le pagine già scritte in quelle anime, *rimettendole in questione,* perchè rivelino i loro difetti e i loro pregi; e provvede alla prosecuzione dell'opera, predisponendo gli elementi nuovi.

3. Valore delle lezioni « minime », fuori del cosidetto programma del corso.

Non bisogna però pensare che la « lezione » sia sempre qualcosa come la pagina d'un libro. Il maestro non è uno « svolgitore di programmi », ma un educatore. Lezione può esserci anche in una breve osservazione, in una sola e semplice parola.

Lezione è qualunque spinta a un progresso spirituale sia pur minimo; e il maestro *insegna sempre,* anche quando non svolga una ordinata serie di pensieri e non assegni còmpiti su ciò che insegna. Anche un rapido cenno come tra parentesi, un avvertimento, un consiglio, un rimprovero, perfino un gesto, uno sguardo, possono essere significativi tanto da costituire un « insegnamento »; sono lezioni in iscorcio, qualche volta più efficaci d'un lungo discorso, e che, una volta o l'altra, possono bene dar luogo a una conversazione più ampia con tutta la classe o a importanti colloqui coi singoli alunni.

L'occasione per queste mille rapide piccole lezioni è offerta in imprevedibile guisa dagli scolari, che a scuola non *debbono* essere mai considerati solo in quanto eseguono o non eseguono i còmpiti e imparano ciò che il programma richiede. Gli alunni vanno considerati nella loro vita, in tutte le manifestazioni sue. Essi hanno una multiforme cultura, che non rientra nei quadri del sapere scolastico, fatta di consuetudini domestiche, di usanze, di tradizioni paesane, di verità e di pregiudizii della « scienza popolare », di discorsi sentiti dalla gente che li circonda e di

spettacoli veduti con occhi attenti ed avidi, di esperienze altrui e proprie. Questa cultura è la più reale, la più presente nel loro spirito, ed è purtroppo la più trascurata da quel maestro che bada al suo « programma », presenta le sue lezioni alla scolaresca sempre a un modo (e le rifarebbe a quel modo, cambiando regione e paese e scolari), e si chiude nelle lezioni vere e proprie, ritenendo importanti solo quelle.

Questa cultura estrascolastica dell'alunno si manifesta nella scuola, sia con caratteri che sono comuni a tutta la scolaresca sia con caratteri specialissimi per ciascuno scolaro: e bisogna tenerne conto. Essa costituisce infatti il presupposto per tutte le infinite piccole lezioni di cui si presenta la necessità al vero maestro, che ha occhio per vedere tutto l'animo dello scolaro, non solamente l'abilità di lui a seguire il programma.

Perciò, come il maestro non spiega un paragrafo d'aritmetica se non sa quale sia il sapere attuale dell'alunno, così non si sente sicuro di sè, come educatore, se non conosce il mondo estrascolastico, al quale debbono riferirsi tutte le altre sue lezioni, anche minime, relative alla vita dello scolaro (1).

4. La conoscenza del mondo dell'alunno, come essenziale condizione dell'insegnamento.

Da qui nasce l'obbligo morale, in chi insegna, non solo di non estraniarsi al paese in cui insegna, ma di studiarlo; e di studiarlo non da folklorista, ma da educatore, che sa di imparare a conoscere i suoi alunni, osservando ciò che avviene nel paese in cui vivono: quali sono gl'interessi dominanti; quali le tradizioni sociali, gli usi pubblici e privati; la lingua, l'arte, il pensiero morale (del quale sono documenti vivi non solo i discorsi che gli accade di

ascoltare, ma i canti, le leggende, le fiabe, i proverbi); acquistando conoscenza del territorio, dei suoi aspetti, delle sue risorse, delle sue deficienze: informandosi delle manifestazioni più salienti della vita locale: commerci, industrie, emigrazione; servizi pubblici; igiene, etc.; rivolgendo lo spirito curioso alla storia del paese, alle sue glorie, alle fortune e alle sventure passate; procurando prudentemente di stringersi d'amicizia con le persone moralmente migliori, dalle quali quel mondo, per la lunga loro esperienza, sia compreso più chiaramente e sinceramente.

Per un maestro che insegni, supponiamo, in Sicilia, sarà migliore «didattica» la classica inchiesta del Franchetti e del Sonnino sulla Sicilia, o la nuova completa indagine del Lorenzoni sui contadini siciliani, o le meravigliose raccolte di tradizioni popolari del Pitrè, anzi che questo povero nostro «testo» scolastico! Purchè quei libri li legga con animo di maestro, per orientarsi meglio nella sua scuola, per intendere i suoi bambini e parlare con essi il linguaggio della realtà; e trasformare veramente la loro vita, con mille piccole lezioni, cenni apparentemente fugaci, ma vividi come sprazzi di luce (1).

Anche le lezioni «vere e proprie», le lezioni del programma, ne saranno ravvivate. Quante stonature evitate, quante oscurità rischiarate dall'esempio vivo e presente!

Di particolarissima importanza è la conoscenza della vita reale dello scolaro nelle scuole per adulti analfabeti o per giovani in ritardo cogli studii. Qui, se è vero che

---

(1) Con grande senso di opportunità l'*Associazione Nazionale per gl' interessi morali ed economici del Mezzogiorno d'Italia*, fondata dal senatore Franchetti, la quale, come accennammo, ha fin dai primi anni della sua attività concentrato le sue forze in Calabria, ha dotato le sue *biblioteche per i Calabresi* di molte opere riguardanti la storia, i costumi, la vita economica etc. della Calabria e del Mezzogiorno in genere (1913).

Alla stessa *Associazione* si deve il primo tentativo di *libro regionale*, sotto forma di *almanacco regionale*, offerto alla lettura nelle scuole, per un più efficace dominio della *cultura locale*. La riforma del 1923 occasionò la pubblicazione di numerose pubblicazioni del genere, ora purtroppo quasi interamente abbandonate (1935) Si legga FONTANA, *La carità del natio loco*, edito dallo stesso Ente.

lo scolaro ha quale precipuo fine la conquista della cultura *come strumento*, è più vero ancora che il poco leggere e scrivere e far di conti non può riempire la lezione, perchè si tratta di anime mature, provate, che il maestro deve sollevare a una considerazione più forte e serena della vita; e non già della vita in astratto, ma di quella ch'essi vivono; famiglia, paese; miseria, ma anche lavoro, speranze; pregiudizii e abitudini malsane alla superficie, ma, nel fondo dell'anima ingenua, sincerità e volontà di redimersi. Non si tratta di insegnare a scarabocchiare qualche parola o a « calcolare » servendosi di segni arabici, invece che di incisioni su pezzi di legno e di croci sul muro; ma di diventare l'amico, il confidente, il consigliere.

Anche quelle parti dell' insegnamento che sono più propriamente rivolte a creare delle abilità pratiche debbono ricevere il loro colorito dal mondo in cui vive lo scolaro. Valga, ad esempio, il lavoro manuale, che invece d'esser il comune identico esercizio di pieghe e intrecci, può variamente atteggiarsi nei diversi luoghi e diventare, supponiamo, lavori in spago, esercizi di nodi e imbragature, costruzione di piccoli attrezzi marinareschi, esercizii di verniciatura e incatramatura etc. in una scuola di paesi costieri, frequentata da piccola futura gente di mare; lavorazione di calchi di zolfo in una regione mineraria; costruzione di oggetti di legno e avviamento alle piccole industrie domestiche derivanti dal bosco, in zone montuose e boschive; e via discorrendo (1).

Alla stessa maniera il disegno e la plastica non saranno — come purtroppo sono quasi sempre — esercizii vuoti e formalistici; stupide copie di stampa e di modelli, ma esercizii di diretta intuizione degli oggetti che ci circondano.

---

(1) Si vedano le conferenze magistrali tenute in Catania nel settembre 1911 in *Nuovi Doveri*, anno V. n. 17-19; pag. 287 e segg. Edit. Sandron, Palermo.

E l'alunno « costruirà il suo mondo » (1) disegnando e plasmando dal vero, e costruendolo lo intenderà meglio.

Ma la condizione è sempre una: che il maestro esca dal programma generico e si faccia il suo programma concreto; giacchè egli non insegna a uno scolaro simbolico, in una scuola astratta!

5. La lezione come soluzione di problemi interiori.

Se vogliamo racchiudere le varie considerazioni suesposte in una formula comprensiva, possiamo dire che *un accrescimento spirituale* (lezione, correzione, ammonimento, etc., *fruttuosi*) *è possibile solo quando si raggiunga la soluzione d' un interno problema.*

Non c'è soluzione senza problema; il problema dell'alunno, in qualunque caso, è quello che le sue particolari circostanze di vita e il suo particolare stato mentale e morale gli pongono.

Chi insegni senza tener conto di ciò, dà soluzioni senza problemi: cioè, se mai, soluzioni di problemi suoi, ma non dell'alunno.

La lezione astratta, l'ammonimento astratto, non sono in sè falsi, isolatamente considerati, ma falsi per chi ascolta, perchè non s'innestano nella sua vita. Si possono dire mirabili sentenze morali e grandiose verità scientifiche, lasciando indifferente e freddo lo scolaro; si può invece lasciar cadere una sola modesta opportuna parola e svegliare un'anima assopita.

Lo sanno i maestri, i quali anche dopo lunga esperienza didattica, quando si trovano ad insegnare in un paese nuovo sentono di essere a principio non solo nuovi al paese, ma anche alla scuola, e debbono rifare, in certo

---

(1) È la bella definizione degli esercizi manuali scolastici che dà VITO FAZIO ALLMAYER, nel volumetto citato *La Scuola popolare*, della raccolta *Scuola e Vita* Battiato edit., Catania. Eccellente il metodo delle scuole americane (DEWEY).

modo, il loro tirocinio. Essi vengono impratichendosi del loro ufficio, via via che comprendono l'ambiente.

E anche senza il cambiamento di sede, chi è onesto insegnante si accorge che egli è un po' sempre « insegnante nuovo »; infatti l'ambiente della scuola non è una X da conoscere una volta per tutte; ma si va rimutando sempre; perchè anche esso vive e si svolge: per modo che conoscerlo significa *accompagnarlo* col proprio spirito, nel suo svolgimento.

Così dunque non soltanto il segreto d'una lezione del programma è nelle battute iniziali, nelle quali si indaga ciò che l'alunno sa; ma altresì il segreto di tutta l'opera didattica (sia nelle lezioni vere e proprie, che in tutti i contatti spirituali del maestro coll'alunno) è nella conoscenza di tutta la cultura dell'alunno, cioè del suo cosidetto ambiente.

Studiando gli alunni e il mondo in cui vivono, il maestro *si prepara* — nè più nè meno — *a far Scuola.*

6. Le preoccupazioni metodiche: *a)* lezione dialogica o espositiva? Empiricità e falsità di tale distinzione.

Si sogliono porre, assai di frequente, domande oziose come questa: « l'insegnante darà alla lezione forma *dialogica* o *espositiva?* »

La risposta non può consistere, dopo quello che abbiamo detto, se non nella critica dei due concetti empirici di *dialogo* e di *esposizione.*

Il pensiero è sempre dialogizzare; c'è, nella coscienza di chi si sforza di capire, uno che interroga e uno che risponde; uno che dubita e l'altro che chiarisce; uno che si scoraggia e l'altro che rincuora. Un'intima dualità, insomma, senza la quale non si procede d'un passo nell'intendimento. Il discorso che non è tratto dalla mente stessa dell'alunno, ma a lui presentato come sapienza bell'e fatta, della quale egli deve solo prender nota, « pro-

cura ai discepoli l'apparenza della verità, non la verità » (1).

Contro di esso scrisse un'indimenticabile pagina Platone, parlando, nel Fedro, del valore delle scritture in confronto del vivo colloquio del maestro col discepolo. « Se alcuna cosa domandi loro, maestosamente tacciono », le dissertazioni, come i quadri dipinti. « Se le interroghi su alcuna delle cose che dicono, per desiderio di apprendere, significano sempre il medesimo ».

E non si possono « nè difendere nè aiutare da sè », se qualcuno non se ne persuade e oppone loro un pensiero diverso (2).

Vero atto di pensiero è invece in quei discorsi che sono come semi, buttati in anime feconde, nelle quali germogliano, altri producendone: discorsi, « *scritti veramente nell' anima* » (3), non sulla carta, vuoti segni; o nell'aria, suoni fugaci che percuotono l'orecchio, senza giungere allo spirito.

Se dunque la natura dell' apprendimento è nella partecipazione della mente alle difficoltà del pensare: e non si insegna, come abbiamo visto, senza avere prima posto il problema (e non già un astratto problema, ma quello che scopriamo nell' alunno o che noi stessi facciamo nascere in lui); la vera forma della lezione è sempre dialogica. Con questo però non si dice che non possa essere dialogica anche la forma.... espositiva! Se, infatti, chi espone procede con perfetta intuizione di ciò che l'ascoltatore comprende, e accompagna col suo discorso l'ascoltatore nei suoi dubbi, indovinandoli, il dialogo c'è, implicito. L'alunno interviene nella lezione, anche senza interloquire; basterà guardarlo in viso, per capirlo: i suoi occhi ce lo diranno.

Si suol dire, molto ragionevolmente, che l'oratore è quello che il pubblico lo fa. La qual cosa significa che

(1) PLATONE, *Fedro* LIX.
(2) *Fedro*, LX (Trad. ACRI), Napoli, Chiurazzi, 1903.
(3) ... *Ibid.*, LXIII, 278. A.

l'oratore *sente* dove gli conviene insistere per essere capito; dove è già stato compreso e non occorre più che s'indugi; dove gli ascoltatori recalcitrano e sono ostili, e perchè. Il pubblico non è dunque solo ascoltatore, ma è collaboratore di chi parla. Diventa ascoltatore passivo — più o meno paziente — se il discorso è accademico, vuoto retorico, e merita il battesimo che gli si dà quando è finito: « noioso ».

Anche ascoltando una pagina di musica noi seguiamo l'artefice che la compose; via via quella musica si fa nostra, ci riempie l'animo, e noi interiormente presi dal ritmo e dalle movenze sue, prevediamo e attendiamo il suo svolgimento e in certa guisa creiamo coll'artista.

La lezione dunque non è didattica perchè dialogica o perchè espositiva, ma perchè *suggerisce* problemi, e stimola alla loro soluzione. Che sia dialogo o continuata esposizione non importa; la differenza è estrinseca e puramente letteraria.

Può esserci un dialogo (domande e risposte) antididattico, dal quale non esca un solo barlume di pensiero nuovo; e può esserci un'esposizione suggestiva. Può un dialogo sostanzialmente... non esser dialogico, ed essere invece tale una lezione in cui discorra unicamente il maestro.

Solo il maestro è giudice della opportunità di impostare la lezione come conversazione o come esposizione; perchè egli è l'artista che crea, ed ha diritto a liberamente creare.

Frugare nell'animo dello scolaro, per trarre da lui medesimo il problema, al quale la lezione vuol dare risposta. Così indicato, il metodo della lezione si può ben denominare *socratico*, perchè il principio della produttività e spontaneità dello spirito fu l'idea madre di tutta la filosofia e dell'apostolato morale di Socrate.

7. Esemplificazione.

Nessun insegnante, di qualunque materia e di qualunque grado di scuole, può fare a meno di porsi per la via indicata. Si consideri qualche caso concreto.

L'alunno sa correggere la sua lingua quando intende la regola, che è non nella astratta grammatica, ma nella *vivente* lingua del suo maestro. Ma a questo non giunge, se non arriva a possedere una coscienza riflessa della sua propria esperienza e della inadeguatezza di essa alla esperienza del maestro. Deve sorgere in lui, dall'esame dei pensieri che esprime, il problema del «che cosa debbo pensare», per possedere più chiaramente se stesso e plasmare in forme più evidenti il suo mondo spirituale.

Se non ottenesse ciò, un insegnante di lingua meriterebbe l'appellativo carlyliano di «macinatore di gerundii».

«I miei maestri — dice il filosofo-poeta degli «Eroi» — erano pedanti ostinati, senza conoscenza alcuna della natura dell'uomo o del ragazzo; non conoscevano che i loro lessici ed i loro libri di conti. C'impinzavano d'un numero infinito di morte parole, e questo chiamavano sviluppare l'intelligenza. Come potrà mai essere alimentato lo sviluppo d'una cosa qualsiasi da un macinatore inanimato e meccanico di gerundii, del quale in un secolo futuro si farà il simile, con legno e cuoio, a Norimberga?»

«E tanto meno potrà alimentare la mente, la quale cresce non con radici concimate a base di composti etimologici, ma come spirito, col misterioso contatto dello spirito: pensiero, che si accende al fuoco d'un pensiero vivente» (1).

Più evidente è l'esempio delle scienze, che sono ordine e sistema per loro intima natura, ordine e sistema da scoprire, da inventare. L'organamento del molteplice (i fenomeni) nell'uno (i concetti scientifici) è lo stesso spirito

---

(1) F. CARLYLE *Sartor resartus*, Bari, Laterza, 1910, pag. 117.

indagatore dell' uomo. I fenomeni non sono un mondo fuori della mente, ma il mondo *sperimentato* (1) cioè quello che il soggetto *costruisce*, ponendosi il problema della sua unificazione. Non è il risultato del pensiero scientifico altrui che educa l' alunno, ma la *ricerca,* sia pure nei limiti più modesti, dell'ordine da porre nei dati della esperienza. «Il meno che un giovane possa domandare alla scuola è lo scibile, anzi lo scibile è lui che deve trovarlo e conquistarlo, se vuole che sia davvero cosa sua. La scuola gli può dare gli ultimi *risultati* della scienza; e se non dà che questo, in verità una scuola è di troppo; tanto vale pigliarli in un libro quei risultati. Ciò che un giovane deve domandare alla scuola è di essere messo in grado che la scienza la cerchi e la trovi lui. Perciò la scuola è un laboratorio, dove tutti sono compagni di lavoro, maestri e discepoli; il maestro... cerchi e osservi *insieme con loro,* sì che attori siano tutti, e tutti siano come un solo essere organico, animato dallo stesso spirito» (2).

Queste non sono parole d' un «pedagogista», ma di un grande educatore italiano, Francesco De Sanctis; e celebrano la poesia della scuola, che è, alla fine, una sola cosa colla scienza della scuola (3).

Per la matematica poi è di palmare evidenza che il possesso d' una verità è sempre un' escogitazione mentale di chi apprende, e chi l' insegna non la «comunica» ma eccita la fantasia costruttrice dell' alunno a farsela.

Perfino nelle spiegazioni di storia — nelle quali pare che l'alunno sia soltanto l'ascoltatore che si informa e il maestro un semplice narratore — se la lezione è ben fatta, l' alunno si sente come attore in quel momento storico e con sentimenti sia pure primitivi ed ingenui si pone la

(1) Molto bene questo concetto viene sviluppato, sulla scorta dell' *Emilio*, nello scritto di V. Fazio-Allmayer, *L'originalità di Rousseau*, in *Rassegna di Pedagogia e di Politica Scolastica*, Palermo, Sandron 1912, fasc. 7-8, pag. 251 e seg.

(2) F. De Sanctis, *Scritti varii, inediti e rari,* a cura di B. Croce, Napoli, Morano, 1898, vol. II, pag. 189-90.

(3) Più larghi brani del De Sanctis, riguardanti l' educazione, si possono leggere nel mio volume *La milizia dell' ideale*, Roma, Soc. editr. «Dante Alighieri» (già «Albrighi e Segati»).

questione, ne desidera un dato scioglimento, vi si anima, si rallegra o si disillude; si affatica a pensare una soluzione in armonia coi suoi ideali e le sue simpatie; vi si appassiona, trasportando nel suo piccolo animo impulsivo tutta l'anima del popolo, del re, del guerriero, dell'uomo di stato, essendo a volte l'uno a volte l'altro con intensità di immedesimazione completa, soffrendo persino spesso e ribellandonsi che quelli non avessero avuto la prontezza dei mezzi da lui già congegnati nella mente al raggiungimento del fine, da lui in certo modo storicamente fissato, *prima* che gli sia storicamente narrato: perchè il bambino impara veramente la storia quando se la vien *facendo* da sè col suo animo e colle sue tendenze, e *correggendola* soltanto e nobilitandola, attraverso il racconto e la guida del suo maestro.

8. *b*) **Formule consuete del metodo: dagli oggetti al concetto; dagli elementi al sistema; dagli esempi alla regola; dal semplice al complesso; e simili. — Loro critica e annullamento nel concetto di lavoro spirituale.**

Il bisogno di adeguare la lezione al grado intellettuale dell'alunno e di avere la sua collaborazione, ha suggerito alcune insufficienti formule che si sogliono indicare come regole metodiche. Per esempio: *dagli oggetti al concetto*; *dagli elementi al sistema; dall'analisi alla sintesi; dagli esempi alla regola;* o altre, anche più grossolane: *dal semplice al complesso, dal facile al difficile,* e simili.

L'esigenza che le ha dettate è rispettabile; ma il valore scientifico nullo. Conviene perciò esaminarle, perchè l'animo dell'insegnante sia sgombro da questi troppo comuni *idola.*

In tutte quelle formule si designano due gradi di conoscenza: un grado che chiameremo *A (oggetto, concreto, elemento, esempio* e simili) e un grado, che chiameremo *B* (*concetto, astratto, sistema, regola* etc.). L'insegnamento si

pensa come una successione cronologica di *B* ad *A*. *Prima* è *A*; *poi B*. Si comincia da *A*; *si passa poi a B*. Evidentemente, trovandosi *B* come un che di posteriore, *A* non solo è *A*, ma anche non — *B*, essenza di *B*; nell'oggetto non c'è il concetto, nell'elemento non c'è il sistema, nello esempio non c'è la regola. Cioè: l'apparire di *B* è un fatto miracoloso, un salto dal nulla al tutto, un colpo di bacchetta magica, che fa schizzar fuori dalla materia lo spirito!

L'oggetto, come puro oggetto, è la impressione sensibile, individua, uno stimolo « puntuale » fugacissimo: *nulla* allo spirito. Ora noi sappiamo che questa è l'astratta sensazione, cioè la sensazione irreale, meramente ipotetica, quella stessa che definiamo come mera animalità: pura passività sensibile, e che non è forse totale passività nemmeno nell'animale.

Ma noi non abbiamo dinanzi nell'alunno, sia pur giovanissimo, l'animale, ma l'uomo; nelle cui impressioni c'è già il concetto, che dell'uomo è attività fondamentale.

Il concetto vive nell'esperienza; ogni istante d'esperienza nuova, non è già una impressione che segue alle precedenti, ma una impressione che si fonde col *tutto* delle precedenti (i concetti in cui esse erano organizzate) e dà luogo a un tutto nuovo (a un nuovo concetto). Un momento in cui manchi una qualsiasi organizzazione dei dati sensibili, non c'è. Volendo violentemente immaginarlo noi non possiamo giungere che all'idea del nostro non essere mai nati, e — uscendo dall'individuo — all'idea del non essere della mente. Cioè all'assurdo.

Gli oggetti di cui il concetto è concetto, non sono da pensare dunque altrimenti che ciascuno come un attimo di vita del concetto; gli oggetti sono il concetto nella sua realtà o concretezza. Un concetto senza gli oggetti sarebbe *una parola*, vacuo suono.

In realtà, nell'insegnare non si procede dall'oggetto al concetto, ma *dal concetto al concetto*, da una idea più pic

cola, che abbracci una piccola sfera di esperienza, ad una idea più vasta, che noi veniamo allargando via via. L'alunno non è *zero* di spirito umano; è una data anima, illuminata da un dato pensiero. Noi la avviciniamo alla nostra, muovendo dalle sue reali condizioni. Il punto di partenza della lezione non sono gli oggetti che presentiamo, ma il concetto che di essi ha già l'alunno o che si fa nell'atto stesso di osservarli; concetto che conviene sgrossare, precisare, approfondire, cioè trasformare in un altro.

Alla stessa guisa, non ci sono *prima* gli elementi e *poi* il sistema; ma prima un sistema e poi un altro, che è *lo stesso*, ma in un momento superiore. Esporre gli elementi (*le parti* del sistema) non si può, se non mostrandone il loro rapporto; via via che si procede nella dimostrazione, i rapporti si moltiplicano integrandosi; e ciascuna parte vien collegata a tutte le altre: collocata nel sistema. L'insegnamento è un progredire del sistema, come è un progredire del concetto.

Lo stesso vale per l'analisi rispetto alla sintesi. L'analisi è *una sintesi in formazione.* Via via che analizziamo, i membri dell'analisi non restano staccati, in tante caselline, (questo sarebbe non analizzare, ma uccidere lo spirito), perchè si integrano, cosicchè il primo piglia il suo significato dal secondo, e primo e secondo formano *un insieme*, che sarà meglio determinato dal terzo; e primo, secondo e terzo sono un nuovo insieme, e così via. La prima strofe d'una poesia io la intendo meglio, perciò, quando ho letto tutte le altre, anzi sento che senza le altre non l'avrei capita affatto. Non significa nulla spiegare una poesia *parte a parte*, a meno che non voglia significare: non spiegare la poesia, ma spezzarla. La poesia è quella che *si vien facendo* durante la lettura. Nemmeno l'anatomia, (che parrebbe studio essenzialmente di parti) è analitica; perchè un tendine, un muscolo, un nervo io lo descrivo nei suoi rapporti. *collocandolo* al suo posto; cioè in realtà

conosco sempre un insieme di parti, non le singole parti isolate.

La lezione è *oggettiva concreta*, e come suol dirsi *intuitiva,* non perchè io mostro, materialmente, l'oggetto (la qual cosa è certo in moltissimi casi utile) ma perchè il concetto fa tutt'uno coll'oggetto, è la sua luce è analitica, non perchè procede di parte in parte, prima della sintesi, ma perchè la sintesi si fa per gradi, e i suoi gradi sono le sue parti. (La sintesi è insieme analisi). Similmente l'esempio è nulla senza la regola; ma la regola non vien dopo di esso; ma si vien formando e precisando nello stesso atto della esemplificazione; cosicchè se gli esempi non sono una serie anarchica di parole, rivelano da sè la regola, nell'atto che vengono posti. L'idolo metodico racchiuso nelle formule da noi criticate ha la sua spiegazione in un equivoco. Si suole intendere per concetto, sintesi, regola etc., quella *definizione* che rappresenta il risultato finale di un processo concettuale; e si pensa che la definizione sia logicamente solo dopo gli esempi, all'ultimo. Ma in realtà noi abbiamo una *serie di definizioni,* sempre più vaste, complete e profonde; e atto definiente è tutto il muoversi del pensiero, non soltanto l'ultimo a cui ci fermiamo, e che comprende i precedenti (1).

---

(1) Su questa dottrina che qui brevemente si accenna per additarne la verità rispetto al metodo della lezione, si legga oltre alla prima parte di questo trattato (Vol. I: *Il concetto di educazione*), il *Sommario di Pedagogia*, di G. Gentile, Bari, Laterza 1912, e la *Logica* di B. Croce, Bari Laterza, 1909 (particolarmente la sezione III). Per l'esemplificazione di ciò che siam venuti dicendo sul metodo della lezione, rimandiamo alla *parte III* di questa *Didattica*, dal titolo: *Ricordi di esperienza magistrale.*

Una valutazione assai nitida del concetto di *analisi* e di *sintesi* si potrà leggere nella *Rassegna di Pedagogia e di Politica scolastica*, di Palermo, (di Vito Fazio Allmayer, col titolo *Esistono giudizi analitici?* — fascicolo 3-4 del 1913).

Ecco alcune felici considerazioni del Fazio: « Ci si sente dire or da una parte ora dall'altra: siate sintetici, siate analitici. Evidentemente in queste esortazioni sono contenute delle verità. Quando si dice: siate sintetici!; si dice: non disperdete la vostra scienza in questioncelle particolari, per cui si perda di vista l'unità dell'insieme. Poichè perdendo di vista la unità dell'insieme non si intende più il valore di ciò che insegnate; anzi, vien perduta veramente la scienza, poichè essa consiste proprio nella risoluzione dei momenti successivi del pensiero, in modo che il pensiero possa coglierli in un unico atto. Il progresso è questo crescere del pensiero che non è accumulo ma risoluzione di momenti, progressivo assorbimento: come la digestione non è accumulo di cibi, ma risoluzione di questi cibi nell'organismo: e guai se l'organismo si perdesse dietro l'uno o l'al

9. *c)* Razionale ossequio del metodo intuitivo.

Negando la duplicità: oggetto e concetto, (esempio e regola, casi e definizione e simili) non si nega nè l'oggetto nè il concetto, ma si afferma che la loro verità è solo nella loro relazione. Non dunque disprezzo per quello che si dice metodo *intuitivo,* ma razionale ossequio. Comenius diceva: non si insegni con parole, ma le parole siano colle cose; non con regole, ma le regole siano cogli esempi e solo con essi (1). Ora le *parole con le cose* sono precisamente i concetti.

Ogni sussidio intuitivo è utile alla lezione; ma sussidio intuitivo non è, se non in minima parte, il materiale del museo scolastico; per eccellenza invece è sussidio intuitivo la stessa viva esperienza dell'alunno, dalla quale muoviamo... quando ci siamo posti il dovere di conoscerla.

Il sussidio intuitivo dei modelli del museo didattico e dei cartelloni della scuola potrà aiutare, in parte, a formare i concetti, ad esempio, delle scienze naturali, perchè quei concetti sono nè più nè meno che quegli oggetti in quanto guardati dalla mente generalizzatrice di chi li osserva; e perciò nella mente non sono singoli *corpi,* ma espressione simbolica dell' idea che si vien formando. Ma più vero sussidio, anche nelle materie scientifiche, è ciò che l'alunno esperimenta nella sua vita. La lezione di geografia dell' *Emilio* è la lezione vera, alla quale il sussidio è la

---

tro degli elementi, e non li unificasse continuamente nel chilo, dov'essi sono tutti, ma tutti risoluti.

Quando si dice: siate analitici! si dice: non crediate di poter cogliere l' insieme, perchè mettete da parte gli elementi costitutivi di esso; poichè l' insieme è il rapporto di questi elementi; se ignorate i vostri elementi avrete un insieme di cose ignorate, che sarà ignoranza, e non scienza. Quando però si crede di potere filosofeggiare con l' una o l' altra di queste avvertenze si cade in errore. Studiare analiticamente parte a parte non significa *nulla*, poichè parte significa relazione ad un tutto; e se non c' è il tutto, la parte non è parte anzi essa stessa un tutto. E tale è infatti ciascuna cosa in quanto obbietto di pensiero: un tutto, che vale come tutto; ma *poichè il pensiero è processo, questo tutto viene assorbito nell'atto successivo e può esser considerato come parte, salvo che quando può esser considerato come parte non ha il valore che aveva come tutto, ma viene valorizzato dal nuovo rapporto in cui si trova* ».

(1) G. A. Comenius, *Didattica magna*, trad. di V. Gualtieri, *passim*. Palermo, Sandron, 1911. (Collezione *Pedagogisti ed educatori antichi e moderni*).

natura; e il Rousseau non intendeva la natura come un *quid* esterno, ma come ***la stessa nostra esperienza della natura.***

Ma che cosa sarebbe il « sussidio intuitivo » nelle lezioni che toccano le idee morali dell'alunno? Forse qualche quadretto di scene convenzionali; di Pierino che ruba la torta dalla credenza e la mamma lo osserva, senz'esser vista; di Pierino sorpreso e rimproverato; di Pierino che fa baruffa coi compagni di scuola, e si fa romper la testa? Per carità! Il sussidio didattico sono: le stesse idee morali dello scolaro: il suo atteggiamento concreto nella vita estrascolastica e scolastica; il libro che risveglia la vita in chi legge e che se è vera opera d'arte non ha bisogno di amminnicoli illustrativi; la lezione stessa del maestro, se fa vibrare l'anima del giovine ascoltatore. Corriamo il rischio di dire che il sussidio dell'insegnamento è... l'insegnamento stesso!

10. *d)* Critica del metodo occasionale. Conclusioni sul metodo.

Giova sgombrare il terreno da un'altra inopportuna preoccupazione metodica: il *metodo occasionale.* Si suol predicare che non conviene insegnare, soprattutto talune materie, con ordine sistematico, ma per occasioni, utilizzando quelle che si presentino.

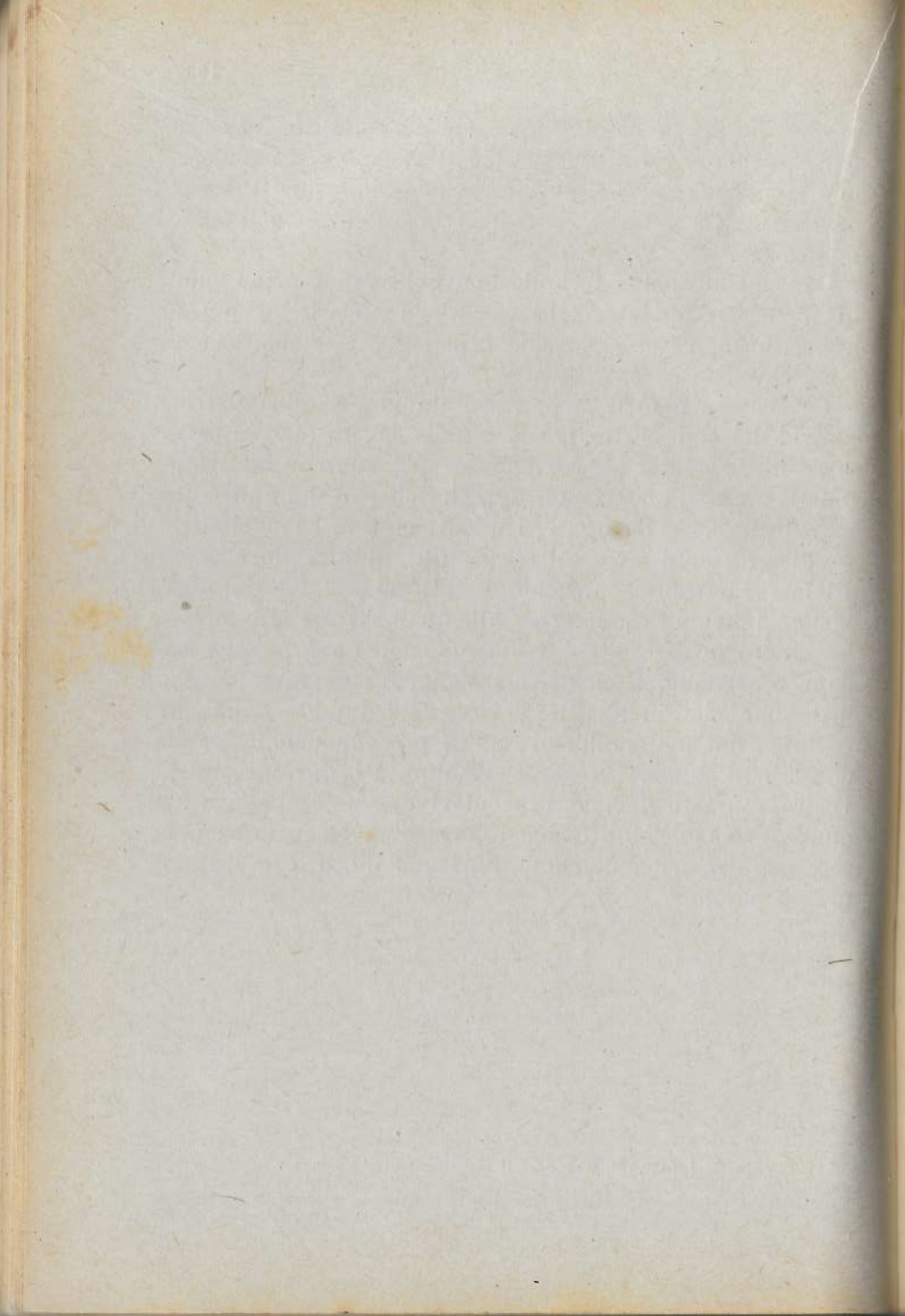
Sissignore; ma con un piccolo chiarimento: è il maestro che *sceglie* le occasioni. Nello scegliere ordina l'occasione che vuole sfruttare con quel che precedentemente ha insegnato. Infatti la stessa occasione è da lui differentemente utilizzata in classi diverse. Il che vuol dire che egli *inquadra* l'occasione, la considera come un elemento del sistema d'idee che vien costruendo cogli scolari; l'occasione non si presenterebbe nemmeno, se da tutto ciò che è stato insegnato non derivasse l'opportunità di utilizzarla. Bisogna dunque stabilire fra *occasione* e *sistema*

lo stesso rapporto che c'è fra oggetto e concetto, fra esempio e regola e via dicendo. Cioè, il metodo occasionale, se non significa *saltuarietà* (e perciò negazione dell'insegnamento), non è qualche cosa di diverso dal metodo sistematico (1).

Concludendo: una formulazione del metodo meno vuota di quelle che abbiamo criticate, e che appartiene più al popolare buon senso che alla pedagogia, è quella, grossolana, che dice: *dal facile al difficile.*

Che cosa è però il *facile* per l'alunno? Facile è il reale mondo del suo spirito, la sua *attuale* cultura, che egli possiede nitidamente, perchè è la sua stessa anima. La lezione didatticamente onesta non è quella che presume di appagare l'alunno colle figure, i quadri murali, i modellini in plastica (e tanta altra roba *pur utile*), giudicando che basti far vedere e toccare; non è la lezione a base di definizioni immobili e stereotipe, alle quali sia estrinsecamente congiunto un corredino di esempii, non importa se precedano o seguano. È *onesta*, e insistiamo su questa parola, la lezione che prende le mosse dall'alunno: dalla sua cultura, dai suoi problemi, nulla presupponendo tranne che la sua anima. Intendete l'anima dei giovani, fatela vostra, studiate il mondo in cui vivono e del quale e nel quale formano il loro pensiero, muovetevi con loro, e sarete maestri, nel più nobile, anzi nell'unico significato di questa parola.

---

(1) Si veda G. Lombardo-Radice, *Il concetto dell'educazione e le leggi della formazione spirituale.* Saggio di pedagogia filosofica, Sandron, Palermo, 1910. Specialmente nelle pagg. 33-48. (Ora nel vol. *Educazione e diseducazione*, Bemporad e Associazione per il Mezzogiorno, edit. Roma via Monte Giordano 36).

L'uso dei libri in rapporto alle lezioni.

I. Difficoltà di concepire libri di testo, per lo studio domestico, nelle prime classi delle scuole popolari, ed errore morale del maestro che faccia assegnamento sul lavoro domestico dei bambini di quelle classi.

Sussidio delle lezioni è il libro di testo, quando però si avveri la condizione che più volte abbiamo illustrata nelle pagine precedenti: l'*unità didattica*. Perchè col libro di testo entra a scuola *un altro maestro*; e di questo fatto bisogna tenere gran conto, affinchè la mente dello scolaro non sia tirata or qua or là, senza una direttiva costante, che la aiuti ad organizzare le sue idee.

Il problema della scelta e dell'uso del libro di testo non nasce subito, nelle prime classi elementari; ma vien formandosi, e aggravandosi, nelle classi superiori e nelle postelementari e secondarie, man mano che incomincia e aumenta per lo scolaro il lavoro privato, senza l'imme diata guida del suo insegnante.

Nelle prime classi elementari non è possibile *nemmeno immaginare* l'uso di un libro di testo, come libro che gli alunni debbano studiar da soli a casa, all'infuori del libro di lettura, che è poi quello stesso che si adopera continuamente insieme col maestro. Un libro *da studiare a casa*, per farci su degli esercizii, o per riferirne poi a scuola, è assurdo quando si tratti di alunni che appena hanno cominciato a leggere da soli, e debbono affrontare e superare questa difficoltà del legger da soli ancora moltissime volte. A meno che l'insegnante non conti, immoralmente, sull'aiuto delle famiglie! E diciamo im

moralmente, perchè il punto di partenza del vero maestro non deve essere l'alunno che è privatamente assistito, ma quello che non può fare assegnamento sui suoi di casa, quando non capisca ciò che trova nel libro, ed anzi incontra nella famiglia piuttosto impedimento che soccorso (1).

L'abuso dei «còmpiti» fondati sullo studio domestico del libro di testo (e nelle prime classi elementari anche soltanto l'uso) divide la scolaresca in gruppi distinti, con essenziale ingiustizia, perchè la distinzione non è menomamente fondata sul valore reale.

Si possono indicare questi gruppi a un dipresso così: 1) Gli intelligentissimi, che non studiano perchè hanno capito a scuola benissimo, alla prima spiegazione; 2) i meno pronti, che hanno a casa un aiuto di persone di famiglia che sanno far da maestri, mettendo sulla via, eccitando alla autocorrezione, senza sostituirsi all'alunno; 3) quelli invece che vengono *guastati* da falso aiuto di babbi, di mamme, di zie, di fratelli i quali si limitano a «cavarli d'impiccio», sopprimendo le difficoltà; 4) quelli ancora, che trovano a casa un aiuto saltuario o nessuno aiuto, o vengon peggiorando per l'accumularsi delle nozioni oscure; 5) infine i diligenti pappagalli, i quali, non avendo mai appreso a studiare, in modo completo, nella scuola, pensano che imparare equivalga a ripetere un certo numero di volte ciò che si legge, e su di ciò fondano perfino le loro giustificazioni scolastiche. («Signor maestro, l'ho studiato, le giuro! L'ho letto quindici volte!».

Al bambino non si può dire: «studia da te solo!», finchè non gli si sia insegnato *come si studia*, lavorando con lui, a scuola.

Niente dunque uso personale, domestico di *libri da studiare*, nelle prime classi elementari; e niente nemmeno in altre classi (e perfino nelle secondarie inferiori), tutte

---

(1) Si veda I capitolo: «*L'affiatamento degli scolari*».

le volte che incomincia una nuova materia, che esige, a scuola, un avviamento il più possibile ricco, vario, agile, prima che sia lecito di metter l'alunno, solo, di fronte alla sfinge del libro; nel quale, se egli non abbia una certa padronanza dei problemi che vi si contengono, il sapere non è per lui vivo, nel suo farsi; ma morto, come sapere « fatto da altri » e bellamente imbalsamato.

2. Come si può abusare dell'istituto del libro di testo.

La consultazione e lo studio diretto e personale d'un libro, deve appagare il bisogno che ha l'alunno di riconfermare e di convalidare ciò che ha appreso realmente (cioè con tutta chiarezza), nelle lezioni di scuola e nelle osservazioni ed esperienze promosse dalla scuola; e in ogni caso deve offrire difficoltà che sia posssbile a *tutti* gli alunni di risolvere da sè.

Perchè della istituzione del libro di testo si può abusare e si abusa di fatto in più modi dai maestri meno scru polosi.

Si abusa: 1) *Scegliendo a caso un testo senza un accurato esame, che renda sicuro l'insegnante di non avere a scuola un altro maestro, discorde da lui, nel libro adottato.* In tal caso lo scolaro a casa sua non ha modo di continuare a sentire il suo maestro, e manca quella *riconferma* ch'egli si aspetta (e deve aspettarsi) delle cose imparate a scuola: 2) *Sopprimendo la lezione, col puro e semplice invito a studiare a casa il testo, per riferirne a scuola.* In tal caso a far da maestro resta solo l'autore del libro, con questo però che l'alunno non può seguirlo come seguirebbe la lezione reale. Infatti l'autore del libro non aveva presente proprio quel dato alunno, la sua determinata mentalità e le manchevolezze affatto individuali di essa, ma un alunno lettore ideale; e contava sull'aiuto del maestro e della sua spiegazione a viva voce, che avvicinasse al libro il singolo scolaro; 3) *Non tenendo conto del libro adottato, e costringendo l'alunno all'affannoso la-*

voro del prendere note; o addirittura dettando le lezioni. In tal caso si crea una condizione di passività durante la lezione, giacchè la preoccupazione di non lasciarsi sfuggire le *parole* del maestro, finisce col togliere il desiderio di capire mentre egli parla; viene così a mancare, a scuola, la collaborazione spirituale dell'alunno col maestro, e a casa l'alunno trova negli appunti la stessa difficoltà di apprendimento che avrebbe trovato su un libro non illuminato dalla lezione.

Non si parlerebbe qui di questo triplice modo di abusare della istituzione del libro di testo, se l'abuso non fosse, per dolorosa esperienza, troppo frequente! L'adozione dei libri fatta tumultuariamente, senza alcun serio esame e senza ombra di discussione nei consigli di tante scuole; il mutar frequentissimo ed arbitrario da un anno all'altro (1); l'uso degli «appunti», esteso in tal misura da rendere affatto inutile il libro adottato; la pigrizia dell'*assegnare la lezione* (così si dice nel gergo scolastico) sul libro, senza spiegarla; sono malanni in talune scuole tanto evidenti che perfino le famiglie meno colte sanno deplorarli, e gli stessi scolaretti talvolta sono in grado di valutarli, con gravissimo discapito della autorità del maestro!

La *insincerità* degli scolari spesso nasce dalla immoralità stessa della scuola, quando questa li voglia passivi ripetitori del manuale o degli appunti; o discrediti innanzi a loro il libro, abituandoli a trascurarlo e a considerarlo come qualcosa di formalmente necessario, ma di intrinsecamente inutile.

---

(1) Naturalmente qui ci si riferisce a ogni ordine di scuola, e si prescinde dalla considerazione che in taluni casi il libro di testo possa essere assegnato d'autorità, come oggi accade nelle elementari colla prescrizione di un libro uguale per tutte le scuole, redatto da una commissione ufficiale. Per altro anche in questo caso resta intatto il problema della *unità didattica,* postulata come necessaria; *libro-maestro.* Tale unità il maestro procura di realizzarla, illuminando e integrando il libro ufficiale. E il libro ufficiale unico, in quanto unico, dovrà (se la disposizione della sua unicità rimarrà in vigore) cercare di ridursi il più possibile a libro di consultazione, di notizia, di documentazione illustrativa, funzionando a così dire da *materia prima,* cui al maestro spetta di dare forma e vita. (1933).

Se il maestro lavora davvero (cioè *vive* nella lezione, stimolando il lavoro di tutti), si preoccupa di coordinare lo studio privato e personale degli alunni collo studio scolastico; scegliendo il libro più adatto ai suoi propositi educativi, e insegnando come si adoperi a sussidio delle lezioni.

3. Come si insegna agli alunni l'uso dei libri di testo, per lo studio privato.

Insegnare come il libro si adoperi non si può con una serie di regole che sieno come un'arte dello studiare. Esiste un'empirica *economia* del lavoro mentale, che si raccoglie in consigli sulla divisione del tempo, distribuzione del sonno, dei pasti, dello studio, delle passeggiate; in consigli mnemotecnici sul leggere ad alta voce, rileggere nelle ore propizie, fissare con espedienti e artifizii varii i «dati» orientativi nella memoria; in suggerimenti sul modo di ordinare i quaderni e di raccoglier gli appunti, etc. etc. E ci sono addirittura libri, magari piacevoli, che trattano tali o simili argomenti. (1) Nessuno può impedire, a chi vuol prenderselo, l'innocente svago di raccogliere in forma di sentenze le proprie esperienze di studio. Anzi non è escluso che ciò possa riuscire utile a qualche giovine lettore, aiutandolo a riflettere sulla economia della propria attività.

Come però si debba studiare un libro non si insegna con una regolistica, ma coi fatti. Il libro di testo è un peso inerte, se il maestro non lo vien costruendo a scuola, cogli scolari. Il maestro ha studiato, per suo conto, il testo che adotta; ne possiede il segreto, e non solo ha la piana visione dell'organamento di tutte le sue parti, del metodo con cui la materia è presentata, ma anche la deli-

(1) Uno dei migliori è quello di AUGUSTO DE BENEDETTI, *Verso la meta,* che io ebbi a giudicare, in un primo momento, meno favorevolmente. So invece che i giovani ne ritraggono grande vantaggio, per la severa meditazione che suscita in loro (1921). Si veda anche *L'arte di studiare del* TAGLIALATELA, Lanciano, Carabba.

cata e precisa percezione delle difficoltà che vi incontreranno gli scolari.

Ma durante la lezione il libro di testo scompare: *a scuola non ci sono e non ci debbono essere che il maestro e gli scolari, senza alcun intermediario.* Il maestro (pur tenendo mentalmente presente il libro che i giovani dovranno studiare) nella lezione non d'altro si preoccupa — come dicemmo — che di far nascere i problemi.

Ben miserevole ufficio sarebbe il suo, se tenendo egli e i suoi giovani sotto gli occhi il libro di testo si limitasse a leggerlo e a spiegarlo passo passo. Mancherebbe addirittura la lezione, perchè il sapere non verrebbe *trovato* con lo sforzo delle menti concorrenti nella indagine ma sarebbe qualcosa di fatto, prima ancora che la lezione cominciasse! Non la strada che il viandante deve cercare nella aperta campagna senz'altre indicazioni che quelle che egli stesso è in grado di darsi utilizzando i suoi ricordi, studiando il terreno, orientandosi lì per lì: ora smarrendosi ora rimettendosi nella buona direzione, ardito, e cauto, *esplorando*; ma il binario segnato, obbligato, sul quale scorre il treno che ci porta, mentre non ci rendiamo conto del cammino. Il libro di testo può servire nella scuola solo come riepilogo della lezione, già fatta, per raccogliere le linee salienti e i risultati essenziali. E a casa la lettura del testo non deve essere altrimenti considerata dal giovine, che come un aiuto a ricordare, e a riproporsi le difficoltà (1).

Perciò insegnare ad adoperare il libro di testo significa *insegnare a non ripeterlo passivamente*; e l'antidoto della probabile passività dello scolaro è... la stessa lezione, quando sia una viva esplorazione della verità.

---

(1) Errerebbe chi vantasse il *testo* como qualcosa di più che aiuto a ricordare *a chi già sa*: πλέον τι οἰόμενος εἶναι λόγους γεγραμμένους τοῦ τὸν εἰδότα ὑπομνῆσαι περὶ ὧν ἂν ᾖ τὰ γεγραμμένα. Platone, Fedro LX, (275 D).

Le ripetizioni, le classificazioni, gli esami.

1. Identità didattica di lezione e di ripetizione.

La lezione non è un singolo atto educativo, ma un *ciclo* di atti. Quando una volta è spiegata, anche colla più grande freschezza e vivacità, non è però ancora compiuta. Si compie nelle ripetizioni, che sono nè più nè meno che lezioni *nuove*, nelle quali gli stessi problemi si ripresentano, atteggiandosi diversamente dalla prima volta, perchè la mente degli scolari è meglio disposta dalla sua recente preparazione. Solo apparentemente nella vera scuola si ripete; in realtà si rifà, perchè si approfondiscono i concetti, se ne scopre una maggior ricchezza di relazioni. Il maestro non è già una specie di controllore di dazii che verifichi la merce, per tassarla a seconda le voci della tariffa; egli non cristallizza la lezione spiegata in formule interrogative, a cui debbano seguire da parte degli alunni risposte stabilite e quasi obbligate.

La ripetizione anzi, è una nuova indagine ch'egli fa della coscienza degli scolari; infatti se nella lezione la sua ricerca era prevalentemente rivolta a trovare un punto di partenza comune a *tutti* gli scolari, per procedere con loro alla soluzione dei problemi, nella ripetizione è invece rivolta a conoscere lo spirito di *ciascuno* degli interrogati. La lezione si rifrange in diverso modo nelle singole coscienze degli ascoltatori; restano lacune, dubbii, oscillazioni di giudizio, « passività », diverse in ogni anima di scolaro. Interrogando con amore, e commentando le risposte di ciascuno, il maestro rifà, in iscorcio, il pensiero

svolto nella lezione sulla quale interroga; e dai varii rifacimenti adattati ai bisogni individuali esce un nuovo tutto, in vantaggio della classe.

È sciocchissimo giudizio, di persone non intelligenti del fatto educativo, che il maestro *si riposi* quando fa ripetere gli scolari: la ripetizione è anzi la sua più ardua e delicata fatica.

2. Lotta contro la passività e la insincerità nelle ripetizioni.

E il risultato, non solo intellettuale ma anche morale, della ripetizione sta nel risvegliare negli alunni la coscienza che il sapere si conquista con una lotta interiore, contro la tendenza alla *passività.*

Imparare a memoria, adagiarsi nelle parole, è assai più facile che appropriarsi le idee ed esporle in modo personale. Chi capisce, discorre con se stesso, convince se stesso; il che vuol dire: esprime, crea le parole nell'atto stesso del suo interno colloquio. Chi ripete passivamente è invece interiormente afono, ed ha bisogno, per proseguire nella esposizione di ciò che ha imparato, della meccanica associazione dei suoni; se una parola gli manca, non sa continuare. Perciò lo sforzo di chi ripete è tutto rivolto a fissare meccanicamente la serie delle parole o ad incatenare le parole alla topografia dei segni che da esse debbono venir chiariti; lette le prime, le altre ruzzolano giù da sè (— Signor maestro, ho studiato, sa. Ma... non ricordo come comincia; mi dica, la prego, le prime parole! —). Rompetegli la serie che ha fissato, e si confonde; cambiategli le lettere sulla figura geometrica della quale deve dimostrare certe proprietà, e non sa più dimostrare; capovolgete la figura e viene a disorientarsi, tutta la pretesa dimostrazione studiata... « alla perfezione ».

Sin quando l'alunno è di piccola età un tal modo di studiare meccanicamente, derivante da cattiva consuetudine educativa di chi lo dirige, non costituisce per lui

un fatto immorale: egli trae dal suo mondo la sua legge, e giudica con tutta ingenuità che quello sia il solo modo di lavorare. Orbene, bisogna sconvolgere un tal convincimento, far sentire al bambino che ripetere verbalisticamente è illudere se stesso di sapere, senza veramente sapere; farlo vergognare d'essere un pappagallo. E la vergogna gli nasce nell'intimo, dalla sicurezza che dipende da lui non esserlo. Ma quando l'alunno è cresciuto negli anni e si deve presumere che abbia una più ricca esperienza di ciò che sia studio e comprensione della verità, si deve pur presumere una certa immoralità nella sua passiva ripetizione; un prevalere di interessi utilitarii (pigrizia, desiderio della approvazione carpita colla maschera del sapere, astuta ricerca delle risposte « care ai professori »), un egoistico tentativo di asservire la scuola al proprio fine, invece di subordinare se stesso al fine della scuola, che è l'incremento dello spirito e della verità.

Una scuola che non contrasti contro la menzogna (il verbalismo è sempre menzogna!), ma quasi la promuova, è quanto di più abominevole si possa concepire. Il maestro che si diminuisce in verificatore di risposte, e adopera come molla del lavoro giovanile motivi estrinseci alla ricerca del sapere, trasformando la ripetizione in *esame*, nel senso peggiore di questa parola, e non combatte la tendenza alla passività nell'unico modo possibile, il continuo rinnovamento della lezione nelle ripetizioni; un tal maestro è *corruttore dei giovani*.

3. L'esame in senso generale, come rivalutazione della materia studiata e valutazione del singolo studioso, coincide colle lezioni e colle ripetizioni.

Non essendovi — come abbiamo mostrato — nessuna differenza essenziale fra lezione e ripetizione, è evidente che tutto il corso delle lezioni, nel suo insieme e nei suoi singoli momenti è un *esame*. Ma esame non nel senso vol-

gare e strettamente giuridico della parola, ma nel senso educativo, di continua rivalutazione della materia studiata che equivale anche a una continua valutazione del grado di penetrazione dell'alunno, delle qualità morali che esso reca nel suo lavoro (concentrazione, sincerità, desiderio di progredire), oppure delle sue lacune e dei suoi difetti più caratteristici, sia in rapporto alle esigenze del maestro (valutazione che si può chiamare assoluta), sia in rapporto al valore dei compagni (valutazione relativa).

L'esame è insieme le due cose: rifacimento sintetico di ciò che si è appreso e classificazione dell'alunno. Purtroppo solo nella seconda si suol far consistere e da maestri e da alunni la funzione dell'esame; mentre essa dovrebbe essere *implicita nella prima*.

Il corso delle lezioni si può paragonare alla lettura di un libro. Chi legge (intelligentemente) sente il bisogno di soffermarsi di tanto in tanto a raccogliere le fila a orientarsi su ciò che ha letto per proseguire; giunto alla fine del libro, torna indietro, e rilegge *in altro modo*, cioè rifruga il libro, per tener ferme le sue linee essenziali. Se della lettura dovesse render conto ad altri (per esempio, se dovesse scrivere una accurata recensione, o fare una lezione sul libro letto, o magari soltanto parlarne ad un amico per invogliarlo a prenderne conoscenza), si troverebbe dinnanzi al problema di rifare, in certo modo, il libro letto, di mettersi dal punto di vista dell'autore che lo ha scritto; dovrebbe cioè dare la giusta prospettiva alle cose lette, raccogliere le idee centrali, accennandone soltanto le derivate o sussidiarie.

Così, svolgendosi le lezioni, maestro e scolaro di tanto in tanto riprendono lena, tornano sul già spiegato, lo raccolgono nelle linee fondamentali e direttive; e alla fine del corso non ripetono *materialmente* tutto, ma cercano di affisare più che le singole cose studiate le ragioni del loro essere, la loro organizzazione totale.

La ripetizione *quantitativa* dà luogo all'esame come mera

classificazione e mera verifica della materia appresa, indipendentemente dalla capacità organizzatrice dello studioso; la ripetizione didattica (che è quella or ora descritta) porta dentro di sè anche la classificazione, cioè il giudizio del maestro sul singolo alunno, perchè l'esame come lavoro di sintesi si identifica col corso stesso delle lezioni che è una sintesi progressiva; e nel corso delle lezioni ogni interrogazione e correzione del maestro porta con sè, è *essa stessa*, una valutazione dell'alunno. « Questo dici oscuramente », « Questo trascuri », « Questo ripeti letteralmente senza capire », etc. etc., sone incitamenti, avvertimenti, rimproveri: cioè giudizi strettamente collegati col tono e il contenuto del discorso del maestro, che se è maestro, parla sempre a determinati scolari.

4. Inutilità e danno delle frequenti classificazioni. Il diario didattico, in contrapposto al registro delle classificazioni.

— Staccare il giudizio sia dalla concreta situazione dello scolaro, cioè dal suo effettivo procedimento mentale e morale, sia dal reale intervento del maestro, e renderlo astratto indicandolo con un numero o con parole convenzionali di approvazione o riprovazione, è quanto di più assurdo si possa immaginare, come uso quotidiano. (1)

Pel maestro è assurdo; il quale non ha bisogno di quelle cifre, per sommarle alla fine e trarne una media. Questa burocratizzazione del giudizio è sempre almeno inutile, spesso è dannosa. Perchè non sono le singole ripetizioni che il maestro deve giudicare, ma l'*alunno*, attraverso le singole ripetizioni. Astrarre il giudizio sulle risposte (qualcuno perfino conta gli errori d'un còmpito e sottrae al·

(1) [Questa tesi che l'esame deve essere *studio che il maestro fa dell'alunno* è sviluppata da MAURILIO SALVONI, *Un ventennio di scuola attiva*, Roma. *Associazione per il Mezzogiorno*, 1927].

trettanti punti o mezzi punti dal fatidico 10/10 !) dal giudizio sull'alunno trae e deve trarre in inganno. È l'iniquità delle medie, per le quali 8, 7, 6, 5 = $6^1/_2$ matematicamente, e 5, 6, 7, 8 è uguale allo stesso $6^1/_2$; mentre l'alunno, considerate solo le risposte per sè, può valere in realtà tanto otto, che sette, che sei, che cinque: perchè il suo valore è dato dal giudizio sulla sua intera personalità di scolaro e non si può fissare volta per volta, attribuendo ai punti conseguenze giuridiche, ma solo alla fine, con cordiale, palese, estesa indagine sul suo complessivo valore.

Si capisce un registro, nel quale il naestro prenda note di questo genere: «l'alunno *A* era assente quando si parlò di guerre dell'indipendenza; *B* quando si illustrarono le condizioni dei paesi dominati dai Borboni; *A* non ha capito bene la lezione sulle misure di superficie; *B* non sa adoperare l'ausiliare coi verbi intransitivi; *A, B, C, D,* non poterono essere interrogati sulla lezione di geografia concernente la configurazione verticale della penisola italiana», etc. etc. Un maestro accurato può tenere per aiuto della sua memoria, un ordinario diario, sul quale per ogni lezione risultino i nomi degli alunni meno sicuri, e sia indicata la precisa loro deficienza; o un registro di alunni nel quale di ciascuno sieno segnati, dopo i primi mesi di scuola, i loro errori più caratteristici e insistenti: ma non si capisce affatto il solo registro fincato, che ha in corrispondenza del nome dell'alunno una serie di votazioni; *numeri*, dai quali il maestro non ha nulla da imparare. (1)

Per l'alunno l'uso quotidiano dei *punti* è più che as-

---

(1) [La riforma del 1923 prescrisse che *per suo conto* il maestro considerasse gli scolari divisi in *gruppi di capacità*, rinnovando per ogni materia il raggruppamento, via via.]

surdo; corrompitore. (1) L'alunno deve vedere nel maestro *solo* il maetro; deve poter sbagliare, senza il terrore che lo sbaglio si traduca in un segno che avrà, poco o molto, un peso sulla sua carriera scolastica; deve aprirsi al maestro, rivolgergli domande con tutta semplicità di spirito, rispondere senza secondo fine; deve esser sicuro che gli si dà sempre fiducia, che si attende sempre da lui un miglioramento; mentre invece quando alcune volte di seguito gli sia accaduto di aver cattive note (e quante volte non è sua deficienza e cattiva volontà, ma errata preparazione nelle scuole precedenti!) si considera «perduto», o almeno sente più grave la difficoltà di rifarsi e spesso tenta di riparare con frodi o con abili calcoli!

Solo a grandi intervalli, e con tutte le garanzie che offre un periodo di ripetizione finale abbastanza largo, deve essere formulato dal maestro il giudizio che abbia valore non solo morale, ma anche giuridico.

La frequenza delle votazioni — che par sì piccola cosa nella vita d'una scuola — è uno dei più terribili dissolventi della scuola perchè burocratizza (brutta parola, ma più brutta la cosa!) il maestro e toglie spontaneità, sincerità, forza di entusiasmo sano, opportunità di intimo raccoglimento e senso di responsabilità agli scolari.

Chi sente questa semplice modesta verità sa quanta miseria ci sia in quei non maestri, ma falsificatori della scuola, i quali non solo riducono il loro ufficio di giudice alla contabilità delle astratte classificazioni, ma perfino usano eccitare gli alunni, colla minaccia del punto cattivo e collo spettro della riprovazione!

---

(2) [Si veda nel mio fascicolo *Vestigia di anime*, (in *Dal mio archivio didattico*, I., Associazione per il Mezzogiorno, Roma) il capitolo «*Punti*» *a scuola e* «*legnate*» *a casa*.]

5. L'esame, in senso speciale, come sanzione giuridica dello studio. Modo di condurlo, perchè se ne evitino i danni intellettuali e morali, comunemente osservati.

L'esame, in senso proprio, deve avere dunque carattere di *solennità*, nel senso etimologico di questa parola, pur non assumendo un tono diverso da quello consueto delle lezioni. L'esame è *uno speciale periodo di lezioni*, nel quale la classe viene guidata alla ricapitolazione di tutta la materia spiegata, e vien messa alla prova la capacità complessiva acquistata dai singoli alunni.

La sede più conveniente è perciò la classe stessa; giacchè non si tratta di una istruttoria sul singolo alunno, ma di una revisione del lavoro compiuto. Il singolo alunno viene interrogato, come sempre a lezione, cioè *guidato dal maestro* (è un pregiudizio formalistico che all'esame debba parlare solo l'alunno e il maestro solo muovere la domanda e ascoltare!), e *con la collaborazione della scolaresca*. Cosicchè interrogando in sede di esame un alunno, si interroga insieme la scolaresca, cioè un certo numero di suoi condiscepoli invitati a correggere, a completare, a chiarire le risposte date dall'esaminato. Dopo *molti* piccoli assaggi, il giudizio si può formulare, sia pure questa volta in cifre come una vera e definitiva sanzione giuridica.

Tutte le critiche — giustamente amare ed aspre — mosse contro gli esami scolastici sono perciò dirette contro un falso modo di concepire o di praticare gli esami, non contro l'esame che abbia un reale valore didattico.

Indichiamo rapidamente le critiche più comuni:

1. *Negli esami predomina lo sforzo mnemonico*. Sì, quando la ripetizione d'esame sia concepita come *somma* in tutti i particolari che formano oggetto delle lezioni. No, quando l'esame sia inteso come rielaborazione sintetica della ma-

teria studiata, fatta nella scuola, con la guida del maestro e con la partecipazione dei compagni.

2. *L'esame è aleatorio.* Sì, quando l'interrogazione verta su pochi punti della materia, e diventi fortuna essere interrogato su particolari che sono più presenti alla memoria, e disgrazia il contrario. No, quando l'esame duri molti giorni e sia una indagine, più volte ripetuta, fatta dal maestro sull'alunno, non su quella specie di imputato che è il candidato d'esame nei sacramentali dieci o quindici o venti minuti dell'interrogazione.

3. *Gli alunni considerano l'esame come una insidia e si armano contro di essa con ogni specie di astuzie e di frodi.* Sì, quando la classificazione dipenda dalla buona o cattiva stella, per la massa enorme di interrogazioni possibili nel brevissimo tempo prescritto. No, quando l'alunno è sicuro che sarà sentito con calma, più volte, anzi quante volte lui vorrà, durante l'esame dei suoi condiscepoli, per esemplificare, chiarire, correggere le loro risposte.

6. A chi spetta « esaminare » ?

— Resta a risolvere, data la nostra concezione dell'esame, un problema pratico, di ordinamento scolastico. Chi presiederà gli esami e approverà e riproverà gli alunni? La risposta è implicita in ciò che si è detto innanzi. *Per tutto il periodo in cui un alunno resta affidato a un maestro, l'esaminatore naturale è lo stesso maestro*, giacchè l'esame non è essenzialmente qualcosa di diverso dalla lezione. *Quando invece l'alunno debba lasciare il suo maestro, per accedere ad un'altra scuola, l'esaminatore principale non può essere che il maestro che riceve l'alunno, assistito dal maestro che lo ha accompagnato sino alla soglia della nuova scuola.*

Ciò è basato sul principio che *ogni scuola si sceglie i suoi alunni, assume la responsabilità di educarli e ne risponde dinnanzi a chi deve proseguire l'opera da lei iniziata*. Il maestro che ha ricevuto i suoi alunni, supponiamo, nel Liceo, solo perchè glieli han mandati dal Ginnasio, non può assumere mai completamente la responsabilità della loro educazione.

Praticamente perciò: *esami di promozione* affidati al maestro in quanto egli medesimo debba continuare a tenere gli scolari nella classe successiva; *esami di ammissione* quando un nuovo maestro debba riceverli in una nuova scuola. (1)

---

(1) [Lungo ed interessante è stato in Italia il dibattito sugli esami, dal 1920 al 1922, e la riforma che si attuò nel 1923 *(esame di stato)* adottò questi criterii direttivi. Si vedano i miei *Orientamenti pedagogici*, Torino, Paravia, e per la tesi contraria, o almeno diversa, il vol. di R. MONDOLFO, *Libertà della scuola ed esame di stato*, Cappelli, Bologna, 1922.

Una importante raccolta di studi sugli *esami* e sui metodi prevalenti oggi, nei vari paesi del mondo, è il volume sulla *Conference on examination* (Maggio 1931) edita dal *Bureau of publications* del *Teacher College, Columbia University*, New York City.]

Lo studio libero
e la biblioteca scolastica.

---

1. Necessità delle biblioteche degli scolari. Nota bibliografica relativa ad esse.

Via via che la scuola raggiunge un grado superiore, la lettura domestica acquista un valore più grande. Tanto grande che l'educazione sarebbe incompleta, anzi monca, senza di essa, e meriterebbe di esser chiamata dispregiativamente « scolastica ». Un mondo intellettuale tutto chiuso nello studio delle lezioni di scuola e nella lettura dei libri di testo è quanto di più povero si possa concepire; giacchè la scuola è alimentatrice dello spirito, perciò suscitatrice di *iniziativa* intellettuale; e l'alunno vien da essa formato, nel senso che per opera della scuola *egli stesso si può formare*, proseguendo da sè, per sè, il lavoro iniziato (1).

---

(1) Sulla lettura libera o spontanea è debito di gratitudine ricordare le belle pagine di VITTORIO CIAN, (*Per la lettura*, prolusione letta nella R. Università di Pisa, il 17 dicembre 1900, Firenze, *Rassegna Nazionale* del 1° giugno 1901. [Si legga, ora, in *Milizia dell' ideale* di G. LOMBARDO-RADICE, Roma, Soc. ed. « Dante Alighieri »]. Quanto a istituzione di *biblioteche di studenti* in Italia siamo ancora alle prime armi. S'è dovuta avviare una viva propaganda per farne sorgere nelle scuole secondarie; ma, sebbene i risultati sieno stati qualitativamente considerevoli, il numero delle biblioteche di studenti sorte è ancor sempre inadeguato rispetto al bisogno.

La maggior parte degli scritti sulle biblioteche degli studenti secondarii apparvero fra il 1907 e il 1911 nella rivista *Nuovi doveri*. Ricordiamo i più importanti: GIOVANNI CROCIONI, *Le biblioteche degli studenti* (*N. D.* anno I. p. 257); *Ancora delle biblioteche* (II, 33); *Una circolare sul modo di organizzare le biblioteche per studenti* (II, p. 105); AUGUSTO MONTI, *Un biennio di esperimento* (III, p. 297): GEMMA HARASIM, *La biblioteca delle nostre scolare* (III, p. 346 :) ALBERTINA FURNO, *La biblioteca per le alunne della scuola tecnica femminile* (IV, 149); GIOVANNI CROCIONI, *Per le biblioteche degli studenti*, (IV. p. 317); GIUSEPPE LOMBARDO-RADICE, *Libri consigliati per le biblioteche di « classe » nelle Scuole*

La biblioteca *degli alunni* (e occorreva sottolineare *degli alunni*, perchè purtroppo le biblioteche delle scuole di qualunque grado sono troppo spesso un disordinato deposito di libri, acquistati per appagare speciali bisogni di singoli insegnanti; e perciò messi insieme senza un determinato criterio) non è dunque un di più, *un lusso*, ma qualche cosa di intimamente necessario alla scuola.

2. La libera lettura come integratrice dello studio scolastico.

L'uso frequente e ben diretto del piccolo tesoro librario, in possesso comune, esercita i giovani al lavoro intellettuale autonomo, dando a chi ne profitta la gioia di ritrovare

---

normali (IV. 330). Altri saggi relativi alla concreta formazione delle biblioteche per gli studenti, si trovano nella *Rassegna di pedagogia e di politica scolastica*, di Palermo. (II serie dei *Nuovi doveri*). Si veda particolarmente: *Un tipo di bibliotechina per le scuole d'arti e mestieri* (anno 1912, fasc. 3-4); CESARE BIONE, *Saggio di un catalogo modello per le biblioteche degli studenti del Ginnasio* (1912, fasc. 7-8) AMELIA MOZZINELLI, *Osservazioni e aggiunte* [al « Saggio » suddetto] (1913, fasc. 1-2). VARII AUTORI, Catalogo per una B di cultura generale, Milano *U. I. E. P* 1914. Molto interessante è pure lo scritto di GIOVANNI FERRETTI, *Sul funzionamento delle biblioteche per gli studenti di scuole medie* (in *Rivista Pedagogica*, di Roma anno VI, fasc. 1-2).

[Nei miei « programmi » per la « cultura generale » proposte per le Scuole di avviamento e per le Scuole industriali successive ad esse, figurano vari piccoli cataloghi di opere scelte in rapporto ai particolari interessi pratici e ideali di quel genere di istituti, divisi *per classe* (v. il cap. *La scuola degli operai*, parte II, in *Orientamenti pedagogici per la scuola italiana*, vol. II. Torino, Paravia, 1931).

Di sommo aiuto per le *biblioteche magistrali* è la *Guida bibliografica*, edita, ogni anno, dal *Gruppo d'Azione per la Scuola del Popolo*, Via Paolo da Cannobio, 24, Milano.

Per le scuole medie è un vero peccato che *il Prontuario per le biblioteche degli studenti (con aggiunti cinque cataloghi compilati da Barbi, Beggi, Bione, Gariboldi e Gentilli)* curato da G. CROCIONI (*Federaz. Biblioteche popolari*, Milano, 1914), non sia aggiornato. Anche com'è però può rendere qualche servigio.]

Notevoli risultati ha dato il movimento per le biblioteche delle scuole elementari e popolari e per le biblioteche circolanti popolari. Si veda soprattutto ETTORE FABIETTI. *Manuale per le biblioteche popolari*. 2a edizione, con aggiunto un saggio di Catalogo modello, Milano, Editrice la *Federazione italiana delle biblioteche popolari*, 1910 [ora interamente rifatto, in un nuovo e completissimo trattato, col titolo *La biblioteca popolare moderna*, ed. A. Vallardi, Milano, 1933, che deve servire da guida al fondatore di biblioteche, al bibliotecario, al maestro organizzatore].

Dello stesso Fabietti è la *Guida pratica per le Biblioteche scolastiche*. Milano, 1910, nella quale non solo è una breve storia delle biblioteche scolastiche in Italia (dove esse si debbono all'ardore benefico di due gentildonne: CLARA CAVALIERI e PAOLA LOMBROSO), ma anche una raccolta di consigli pratici.

[Il miglior catalogo sistematico e ragionato di *Libri per fanciulli e giovinetti* è ora quello di MARIA BERSANI, edito dal Paravia nel 1930].

nei libri, con svolgimenti nuovi e da punti di vista diversi, quella stessa cultura che la scuola fornisce. Spesso un libro è la conferma d'una idea solo accennata dal maestro, la luce su un mondo di pensieri che a scuola si intravide, di scorcio; la vivificazione di avvenimenti appresi come pura notizia; la celebrazione della gratitudine, piena di ammirazione commossa per un autore, di cui la scuola non potè far conoscere che poco.

Quel che importa nell'educazione scolastica è *che il giovane non diventi il bigotto del sapere scolastico*, che non perda mai la coscienza che *la scuola è sempre da integrare.* Tutto ciò che nello spirito del discente non è nuovo germe, non è nemmeno cultura; tutto ciò che si impara come « fatto e perfetto » è un peso morto nell'intelligenza. Ogni lezione deve esser suggestiva di attività spirituale nuova, e perciò di studio personale, privato, indipendente, non obbligatorio.

Nel mondo del pensiero si intendono gli elementi di una scienza quando se ne intenda lo svolgimento; il significato d'un'opera, quando si vada, oltre al frammento, al tutto; oltre al singolo libro dello scrittore, a tutta l'opera di esso; oltre allo scrittore, all'anima del suo tempo, agli altri che vissero nel suo mondo e possono, con lui, farcelo rivivere; oltre all'epoca singola, alle precedenti e alle seguenti: alla vasta orditura di pensiero che è la storia del pensiero. Così si intende il valore d'un dato avvenimento storico (e che cosa è un fatto storico se non *un'opera* anch'esso, come un libro, fatto di azioni, che ci si stampa nello spirito?) quando sia illuminato non solo dalla notizia necessariamente breve, per quanto viva, del maestro, ma dagli scritti di storici più larghi, dalla lettura delle fonti più importanti, magari di opere non propriamente storiche ma d'arte, riflettenti lo sfondo storico di quell'avvenimento.

3. Esempi tratti dalla scuola secondaria.

Prendiamo come caso tipico le scuole superiori, per esempio il Liceo; la verità ci apparirà più chiara.

Si guardi allo studio della storia letteraria. Che cosa valgono allo spirito del discente la caratterizzazione d'un periodo di essa, o il riassunto delle varie opere, o i giudizii critici su di esse, quando tutto ciò non sia preceduto, accompagnato, seguito dalla lettura diretta e il più possibile larga e completa?

Il giovane può imparare e... ripetere. Sa del « dolce stil nuovo » e delle storie sull'amore e sull'arte che esso significa; ma non ha letto se non due o tre brevi frammentarii saggi: e il dolce mistico Guido e Dante umano e profondo della *Vita nuova*, e il flebile Cino gli sono ignoti; può caratterizzare pappagallescamente, ripetendo il testo, il misticismo nella poesia umbra, ma non ha letto nè il *Cantico del sole*, nè sentito gli appassionati gridi del « giullare del signore »; ripete con sussiego profonde e incomprese analisi, magari desanctisiane, sul Petrarca, ma non ha mai avuto fra mano del *Canzoniere* che le poche liriche del suo manuale; sa qual è la filosofia politica del Machiavelli, ma del *Principe* ha sentito leggere, più che letta, l'ultima pagina, e delle altre opere... conosce i titoli e magari le edizioni. E via discorrendo.

Finita la scuola, dato l'esame, tutti i nomi le date i giudizii critici a freddo, anzi a vuoto, si cancellano meravigliosamente dalla memoria: sornuota, resto di naufragio, per qualche tempo, qualche cosa; poi si disperde anch'essa; restano, con signoria difficilmente contrastabile, l'uggia, la mancanza di curiosità, il fastidio per tutta quella mal digerita sapienza (1).

---

(1) Il Cian, nello scritto poco fa citato, considera anche le scuole superiori alla secondaria:

« Perfino i giovani che nelle scuole superiori si consacrano agli studi letterarii e che dovrebbero quindi fare onorevole eccezione, troppo spesso (affermo ciò per

Così è di tutte le materie di studio non ravvivate da personali letture. Con queste, certo non si può dar fondo alla scienza, ma si arriva a gustarne la vita, sia pure limitatamente a qualche parte. Si prenda come esempio la storia.

Quale studente *vivrà* di più il periodo del Risorgimento, quello che avrà studiato con diligente cura di pagine del suo testo scolastico, o quello che avrà — oltre a ciò — avuto agio di scorrere, supponiamo, le *Letture storiche sul risorgimento italiano* raccolte con intelligenza educativa così alta da Giosuè Carducci; di accompagnare colla fantasia il Mazzini nella sua fervida propaganda, studiandone gli scritti nella buona scelta della Mario; di seguire il poema garibaldino nelle *Noterelle* dell'Abba; di palpitare conoscendo l'estrema tragedia della libertà nei *Martiri di Belfiore* del Luzio; di seguire una vita eroica rappresentata nello sfondo storico dell'Italia meridionale sotto i Borboni, nelle *Ricordanze* del Settembrini; di penetrare nell'intimo di due delle più grandi anime di nostri pensatori e patriotti, nei quali l'affetto privato è illuminato dall'ideale della scienza e della patria, leggendo l'epistolario dei due Spaventa? E citiamo, giù, a caso, solo pochissimi dei molti libri che anche un giovine potrebbe interamente gustare, ripercorrendo con essi il corso dell'avvenimento sacro (1).

---

esperienza mia e di colleghi d'altre università) troppo spesso si dimostrano scarsamente forniti di larghe letture, e dei nostri classici (mi restringo agli italiani posseggono quel tanto o quel poco che sono stati costretti a leggere nelle scuole secondarie, conoscono per sentita dire ciò che ne riferiscono e giudicano le storie letterarie, sian pure recenti e diffuse. Avviene pertanto che molti di loro, anche buoni o studiosi, si trovano armati fino ai denti di bibliografia e di letteratura critica, disarmati o sprovvisti di conoscenza diretta e sicura dei testi ».

(1) [Per la storia, ogni scuola, di qualsiasi grado, può utilmente seguire il criterio dello *studio monografico*, che consiste nell'affidare a ciascun alunno un compito *diverso* di lettura e di resoconto. Ogni alunno ripercorre, col sussidio di una adatta monografia, tutto un periodo storico, illuminandolo da un punto di vista determinato. Specialmente giovano i libri popolari biografici, sulle figure centrali. Si legga: G. LOMBARDO - RADICE *Come la scuola elementare riformerà col suo spirito nuovo la politica didattica delle scuole medie* (*Un esempio: la storia*), *Educatore della Svizzera Italiana* del 30 Nov. 1925, e poi in *Educazione Nazionale*

Senza almeno *qualcuna* di queste, o di altre simili letture animatrici, la grande gesta si scolorisce, e ciò che si impara di essa va a schierarsi col resto delle «nozioni» storiche, e a formare il bell'ordine d'un catalogo, magari coscenziosamente abbondante, ma catalogo. Chi è educatore nell'anima, sa come fare: se non esiste nella scuola la biblioteca degli studenti, la crea, almeno nella classe, almeno per la sua materia. Pochi volumi bastano, forniti e da lui e un po' da tutti gli scolari. Sarà una bibliotechina provvisoria, un nulla, in sè considerata; ma per essa ciascun giovane potrà studiare a casa due o tre opere nel corso dell'anno scolastico e conferire liberamente e fuori d'ogni impegno scolastico, su di esse, esponendole ai compagni: imparando così la difficile arte del riassumere, del cogliere l'essenziale, dell'innamorare gli altri di ciò che si ama. Saranno giorni, quelli delle conferenze, *rubati* alle consuete lezioni, ma più proficui di cento lezioni; giorni benedetti, in cui l'anima vibrerà, e sentirà il desiderio di altra, di più alta meta.

4. Le buone letture come igiene dell'anima.

Un bel libro letto colla intensità di attenzione di chi vuol riferirne agli altri è un lavacro dello spirito. Il giovane che si dà a un simile lavoro, per alcuni giorni è tutto in esso; perfino il tono della conversazione nei privati ritrovi di cui è parte, in famiglia, in visita, in quei giorni si eleva; egli schiva il discorso su cose piccine, su pettegole miserie quotidiane: l'aria che respira è più alta e più pura. E quando uscito dalla rigogliosa oasi della sua speciale lettura, il giovane tornerà alle consuete lezioni, anche i più modesti e monotoni dati delle altre parti della

---

1925, e nella antologia curata da LUIGI STEFANINI, dei *Saggi di critica didattica*, S. E. I., Torino, 1927 pp. 244 e segg.

Lo stesso indirizzo dei compiti monografici si può seguire anche per altre materie di studio (metodo del «*Dalton plan*»)].

materia che studierà e per le quali non potrà attendere a letture speciali, gli si avviveranno: egli saprà che anche per quelli è possibile lo stesso approfondimento e li considererà dunque come elementi d'un tutto più vasto, come guida e accenno, che una volta o l'altra gli gioveranno; così vorrà meglio ritenerli e da sè si porrà l'obbligo di *ripetere*: l'erudizione scolastica non gli sarà un limite, ma un aiuto desiderato, per difendersi dalla propria ignoranza.

5. La libera lettura come unificatrice della cultura.

V'è poi una considerazione importante sul valore delle letture individuali, che a noi pare anzi essenziale. Il segreto della collaborazione fra i varii insegnanti, e della fusione dei varii insegnamenti è, per molta parte, in essa. Più si esce dal sapere grettamente scolastico, manualistico, e meno le varie discipline di insegnamento hanno fra di loro barriere. Valga qualche esempio: Il giovane lettore degli *Eroi* di Carlyle studia in quelli, *insieme:* storia, letteratura, religione, filosofia: il *Viaggio* di Goethe in Italia allarga idee scientifiche, precisa conoscenze geografiche, sveglia visioni d'arte; il *Ça ira* del Carducci è anche una lezione di storia della rivoluzione (e come più viva delle pagine del testo!); la lettura degli scritti Galileiani sussidia l'insegnamento dell'italiano, come della fisica come della filosofia; la conoscenza e lo studio delle traduzioni più belle delle opere classiche rafforza contemporaneamente la cultura del giovane scolaro nelle lettere italiane e greche o latine; chi ha studiato Rousseau ha compreso meglio lo spirito della Rivoluzione francese, e ha insieme penetrato lo spirito della pedagogia moderna; in una scuola magistrale chi ha letto, supponiamo, gli scritti del Tommaseo, ha conosciuto meglio il posto che questo scrittore ha nella storia letteraria italiana, ed ha contemporaneamente chiarito a sè stesso taluna delle fondamentali idealità dell'educazione. Basteranno ai nostri lettori questi

pochi esempii della verità centrale: la cultura speciale vive nella unità della cultura. *Non c'è libro veramente degno di esser letto che non suggerisca idee oltre la particolare materia ch'esso tratta*; molti anzi ve ne sono che non potrebbero assegnarsi a nessuna speciale materia. Perciò se la scuola vuole avvicinare i varii insegnamenti e ravvivare l'uno coll'altro, il mezzo per riuscire a ciò lo ha anche nella lettura privata dei giovani. Solo il giovane che legge da sè, ed ha la gioia di lavorare spiritualmente senza l'egoistica considerazione del fine scolastico, è in grado di sentire nei varii maestri un sol maestro: quello che egli stesso è a sè stesso, quando nella sua anima le diverse suggestioni delle sue letture si fondono.

6. Esempii tratti dalla scuola elementare e popolare.

Sin qui abbiamo esemplificato guardando alle biblioteche degli studenti delle scuole superiori alla elementare e popolare; ma anche nelle scuole dell'infanzia e della prima adolescenza c'è la stessa possibilità, *I Mille* di Abba, i *Martiri della libertà* del Vannucci, *Umili eroi* del Socci, *Noi* di R. Errera, il *Garibaldi* della stessa autrice, o quello della Ravà Pergola; *I martiri di Belfiore* di E. Fabietti; il *Tito Speri* della Bonafin; il *Cesare Battisti*, ancora del Fabietti: hanno tanta potenza rievocatrice della gesta nazionale, da imprimerne con vive immagini i caratteri nell'anima del fanciullo lettore, nella mente del quale completano le lezioni del maestro, lasciando il desiderio di nuove letture, determinando maggiore serietà di attenzione per tutto l'insegnamento della storia, legando la storia insegnata a scuola a tutta la cultura. Il *Bel paese* dello Stoppani, il *Viaggio in Italia* del Collodi, valgono a collegare l'insegnamento della geografia d'Italia con quello della storia e delle scienze naturali, determinando una unità di apprendimento preziosa al maestro. *Le avventure di Robinson Crusoè* (tanto care al Rousseau come libro

educativo per adolescenza), i notissimi *libri di viaggi* del Verne, alcune opere di Kipling, sono, per ragazzi, adattissimi a dare una idea della attività umana in rapporto alla natura: la lotta gloriosa per intendere e in certo modo umanizzare il mondo non umano; i volumi classici di alta poesia della natura, come *Gli insetti* del Fabre, o i drammatici racconti che hanno a protagonisti animali, di T. Seton (*Animali eroi, l'Orso del Tallac* etc.); i libri di ricreazioni scientifiche del Macé *(Storia d'un boccon di pane, I servitori dello stomaco,* etc.), del Clerc (*Fisica popolare*), del Grandpré (*Il negromante moderno*); del Tissandier (*Ricreazioni scientifiche — insegnamento con giuochi*, etc.) sono avvivatori delle nozioni scientifiche che il programma della scuola esige. Abbiamo citato a caso, alcuni fra i moltissimi geniali sussidii di cui può disporre un maestro moderno.

E a questi libri, che in certo modo si possono considerare come speciali, perchè riguardano più particolarmente una o alcune materie di studio, si aggiungano i moltissimi che toccano tutta l'anima del fanciullo, in quanto uomo; libri d'arte, non assegnabili a una parte dell'educazione, utili a determinare sostanziali atteggiamenti dello spirito che porteranno la loro benefica conseguenza in ogni atto dell'alunno, come studioso nella scuola e fuori di essa, come discepolo e come uomo. La mente corre subito a taluni libri dei nostri Thouar, Alfani, De Amicis, De Marchi, Serao, Collodi, Fucini, Capuana, Provenzal, Del Soldato, Nuccio, Fanciulli, Lattes, Messina... e altri molti, o a taluni non meno deliziosi e delicati di stranieri: Beecher Stowe, Swift, Schmidt, Grimm, Barrie, Andersen, Twain, Alcott, Tolstoi, Rosegger etc.; coi quali a ogni maestro è possibile formare, soprattutto dopo la terza classe elementare, bibliotechine preziose. Recentemente è sorto il *libro del popolo* a cura di uno speciale *Istituto italiano per il libro del popolo* di Milano. I libri più belli della tradizione popolare; i classici della divulgazione scientifica; le

vite degli uomini esemplari; i libri per tutti, sono presentati, a cura del Fabietti, del Colombo, della Bersano e di altri valorosi, nel modo più degno. Nè mancano altre iniziative (1).

7. Il maestro come moderatore della libera lettura.

Se una difficoltà c'è, sta nella stessa abbondanza della produzione letteraria destinata all'infanzia; e sul criterio di scelta avremo occasione di tornare, trattando particolarmente della lettura, nella terza parte di questo volume

Qui importa osservare soltanto che la libera lettura degli scolari non deve staccarsi siffattamente dalla scuola da restare senza controllo. Potrebbe risolversi anche essa in *passività* (puro svago, manìa di leggere, ozio dissimulato), se non venisse coordinata al lavoro scolastico, e non obbedisse alla stessa legge didattica che regola tutto l'insegnamento.

La biblioteca, coi varii suoi volumi, deve realizzare come unità, al possibile, l'ideale del singolo libro. Ogni volume letto deve agevolare la lettura degli altri, come ogni capitolo d'un libro — se il libro è ben pensato — è organato cogli altri capitoli. Questa è — come più volte abbiamo mostrato — in generale l'esigenza educativa della scuola, nella quale tutti gli elementi (materie di studio, anni di insegnamento, classi, lezioni) sono da considerare come parti di una unità ideale. Questa organicità della biblioteca

---

(1) [Su la «biblioteca popolare» considerata come *scuola dell'autodidatta*, nella quale il bibliotecario è il *maestro di studio*, che segue le letture dei singoli; che suscita le curiosità intelligenti; che organizza i cataloghi analitici; che, secondo argomenti specifici e particolari forma *schedari di consultazione* con rinvii ed articoli di riviste, o a singoli capitoli e pagine dei volumi; che pubblica *notizie bibliografiche* a illustrazione degli *argomenti di attualità* di più vivo interesse, corredandoli di domande ai lettori e di considerazioni stimolatrici dello spirito di ricerca, vedi MAURILIO SALVONI, *L'educazione attiva e le biblioteche popolari*, in *Educazione Nazionale*, Roma, gennaio 1927, e nell'opera. *Un ventennio di scuola attiva*, parte III, Associazione per il Mezzogiorno. Editrice. Montegiordano 36, Roma (112)].

c'è *se la biblioteca la fa il maestro,* se egli consiglia, gradua, economizza le letture: adoperandole come mezzo a colmare lacune e a correggere deficienze dei singoli scolari, e soprattutto richiamandole durante le lezioni, per constatarne gli effetti. Di una biblioteca scolastica è perciò viva solo la parte che il maestro conosce: i libri che anche esso ha letto e valutato. Gli altri, anche se gli scolari li leggeranno, saranno spesso come la disordinata sfrangiatura del tessuto che egli ordirà.

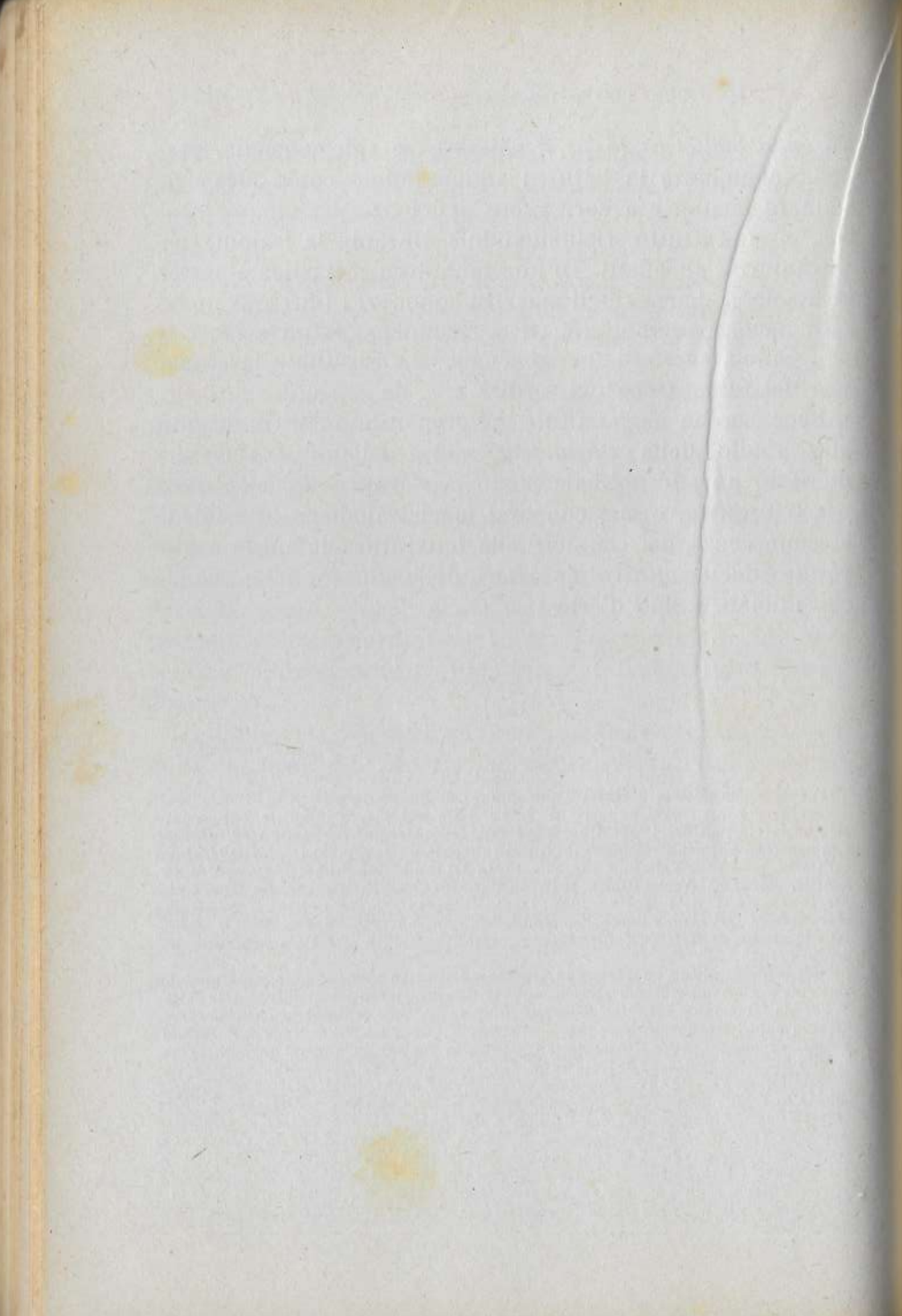
Ecco perchè negli istituti che preparano maestri accanto allo studio della *storia letteraria* e della *pedagogia* ha meritato un suo speciale posto la *storia della letteratura per l'infanzia,* e nei concorsi magistrali bene si richiede la conoscenza dei classici della letteratura infantile e giovanile e dei maggiori *divulgatori,* della storia e delle scienze che abbian pregio d'arte (1).

---

(1) [Di poche cose ci compiacciamo quanto di questa iniziativa.

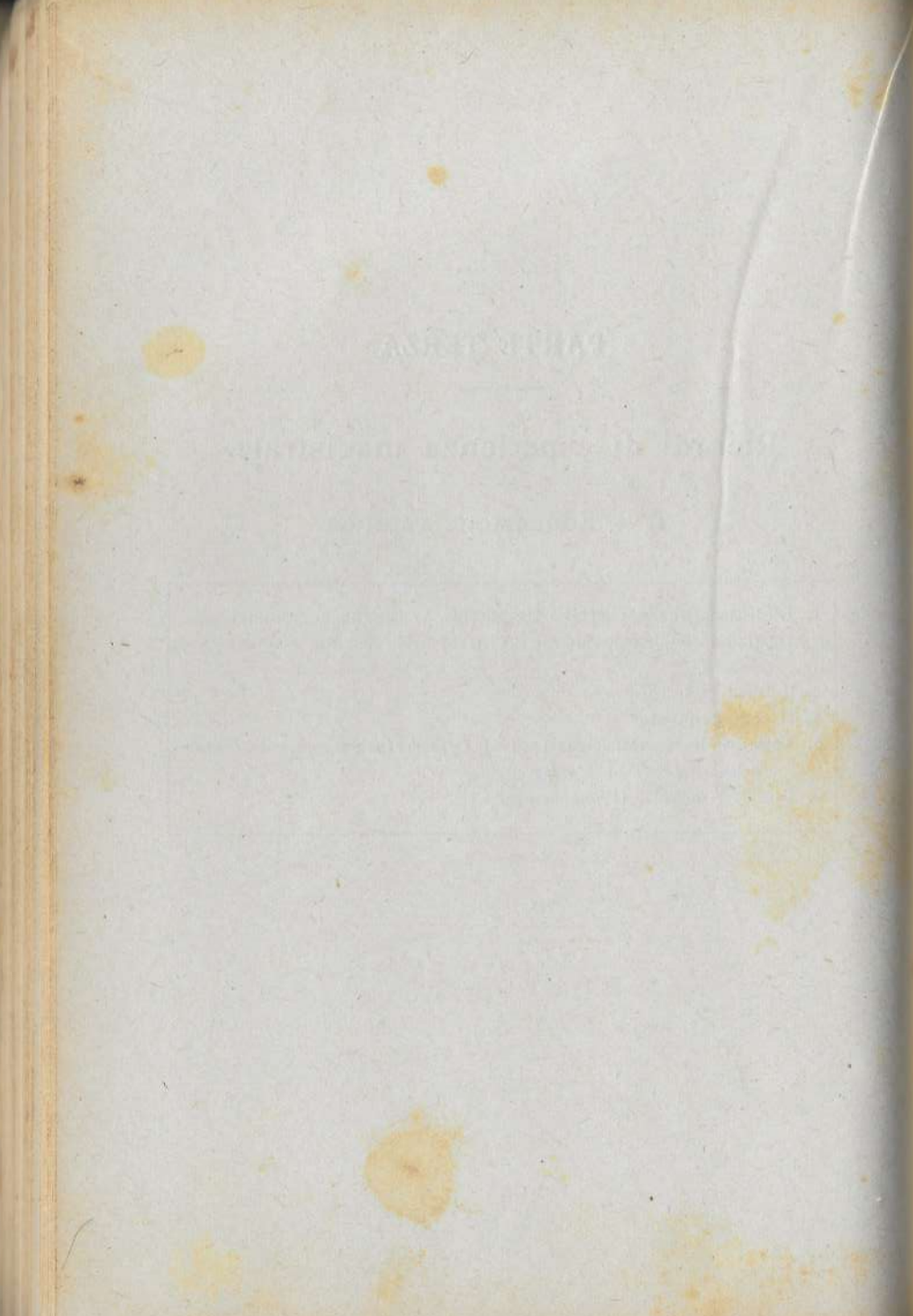
Ricordiamo qui i vari tentativi di storia della letteratura infantile, cui ha dato origine la riforma del 1923: UGO ZANNONI, *La moderna letteratura per l'infanzia e giovinezza*, Cappelli, Bologna 1924; VINCENZINA BATTISTELLI, *La letteratura infantile, moderna*, Vallecchi Firenze, 1924; OLINDO GIACOBBE, *Letteratura infantile*, Paravia Torino 1925 e 1927; G. FANCIULLI ed E. MONACI, *La letteratura per l'infanzia* S. E. I. Torino, 1928; OLGA VISENTINI, *Libri e ragazzi. Sommario storico della letteratura infantile*, Mondadori, Milano 1933. Merita d'esser segnalato lo studio di G. CALÒ, *Letteratura infantile* in *Vita scolastica*, Firenze, Dicembre, 1932.

Non è forse inutile citare per lo studioso della vita educativa moderna qualche repertorio e qualche studio storico sulla letteratura infantile di altri paesi colti:

Per la Germania H. L KÖSTER, *Geschichte der deutsche Jugendliteratur*, Westermann, Braunschweig; per l' Austria, K. LINKE, *Neue Wege der Jugendschriftbewegung und der Klassenlectüre*, Deutsch. Verlag für Jugend un Volk, Wien; per la Svizzera Tedesca, J. REINHART, *Die Jugend und ihr Buch*, Haupt, Bern; per l'Inghilterra, FL. BARRY. *A century of children's books*, publ. Methuen, London; *Books to read*, catalogo-guida, pubblicato da un Comitato, editr. la *Library Association*, 1930, Londra; per l'America del Nord, MINNIE E. SEARS, *Children catalog*, The Wilson Company, N. Y 1931; per la Francia, P. GAVAULT, *Les livres de l'Enfance du XV e au XIX siécle*, editore *Gumuchian, Parigi*; M. T. LATZARUS, *La litterature enfantine en France, dans la seconde moitié du XIX siècle*, Presses universitaires de France, 1923, Parigi; per il Belgio, J. NYN LA GYE, *Bons livres pour enfants et adolescents*, «Ligue de l' Enseignement» 1925, Bruxelles].

PARTE TERZA

Ricordi di esperienza magistrale.

I. — Educazione estetica.

1. L'ideale d'una educazione linguistica. — Lingua e grammatica.
2. Intuizione ed insegnamento intuitivo nella scuola elementare e popolare.
3. Il libro di lettura.
4. Il componimento.
5. Appunti di tecnica scolastica: a) *Il primo insegnamento del leggere e dello scrivere*: b) *L'ortografia*.
6. Disegno, musica, lavoro manuale.

L' ideale d' una educazione linguistica
Lingua e grammatica.

---

1. L'educazione linguistica come scuola di sincerità.

Tutto l'insegnamento, su qualunque materia esso verta, (anzi tutta la vita, in quanto fusione in noi della infinita ricchezza di insegnamenti che essa ci offre sotto le forme più diverse) costituisce la nostra educazione linguistica. Giacchè la parola non è senza la cosa, se parlare significa esprimere, e se *esprimere è lo stesso che aver chiara coscienza del proprio mondo.*

Solo la coscienza incerta, passiva, l' oscuro agitarsi di sentimenti o il superficiale possesso di pensieri appena intravisti e perciò non organati intimamente, ci rendono spiritualmente afoni. Chi ha chiara a se stesso la sua vita interiore, quegli *parla;* e parla una lingua *sua*, cioè ha una sua individualità artistica, avendo messo il suggello della sua anima in ogni parola, in ogni gesto, in ogni segno con cui gli convenga di estrinsecare ciò che dentro lo fa vivere; immagine, affetto, ragionamento; visione, dramma, verità.

Parla soltanto chi si esprime originalmente; cioè chi crea la sua parola, conferendole ogni volta il significato che viene dal contesto: e il contesto della parola è l'anima. Chi non ha originalità non parla, ma emette vuoti suoni; si illude di parlare e fors' anche illude gli altri; ripete, non crea; imita, non intuisce; accetta passivamente una maschera di pensiero, non ragiona per sè, nel suo intimo.

Educare linguisticamente, è nè più nè meno che *educare alla originalità.* La qual cosa sarebbe assai ardua se alla parola originalità si desse un significato affatto lontano dal reale, considerandola come fatto di eccezione e privilegio di pochissimi eletti. Invece originalità non altro significa che *sincerità*, e questa non è privilegio raro di eletti, ma può diventar patrimonio di tutta la più modesta umanità, dovendo ogni sana creatura, per piccola che sia, sentire se stessa, guardarsi nell'anima, e parlare a quel modo che « detta dentro ».

Ora la sincerità nella espressione si insegna nell' unico modo possibile: combattendo la insincerità. Tutta la scuola — se è scuola — è questa lotta; perciò, come dicevamo, tutti gl' insegnamenti sono insegnamenti *di lingua,* e non soltanto la grammatica e lo studio del lessico, che sono tali in minima parte, anzi spesso riescono, intesi astrattamente, al contrario.

Parlare bene, secondo questo concetto della lingua, è pensar chiaro. Il precetto è sempre negativo: *non ripetere passivamente* (cioè non stordire colle parole te e gli altri); *non « abbellire »*, (esprimi quel che senti con nuda semplicità); *non mentire*, (non esprimere ciò che non senti chiaramente, non *fingere* di sentire); *non chiacchierare*, (non divagare, non saltellare da un pensiero all'altro, facendoti guidare dalle parole, nel giuoco delle associazioni; non dissimulare la pochezza del pensiero fermandoti sul secondario o sull' inutile).

Ma questi e altri precetti negativi non vengono dati astrattamente nella scuola: sorgono da sè, dall' insegnamento stesso; sono vivi, immanenti nelle lezioni, nelle conversazioni del maestro, nelle ripetizioni, nella revisione dei lavori, negli esami, nei liberi esercizii intellettuali ai quali la scuola dà la spinta. Si trovano nella continua lotta dell'educatore contro quella passività dell'alunno, che in un precedente capitolo chiamammo anche abito di menzogna, giacchè ogni attività umana ha, nel suo ambito

la sua moralità e la sua immoralità (che è negazione continua e continuo stimolo a salire); e perciò anche la lingua (la capacità espressiva), che è un perenne sforzo di dare al proprio pensiero contorni netti e plastica evidenza

Ogni docente, in quanto *educatore,* nel suo speciale ramo aiuta alla sincerità nell'espressione, cioè è insegnante di lingua (1).

2. Gli errori che caratterizzano un falso insegnamento della lingua.

Tutti gli errori dell'insegnamento della lingua derivano dal falso supposto che la forma sia qualche cosa di diverso dal contenuto, quasi veste d'un contenuto.

Codesti errori è facile elencarli; anzi, in sostanza non sono più d'uno, ma varii aspetti del medesimo.

1. Si considera la lingua come un insegnamento *speciale,* risultante di astratta grammatica, studio del lessico, retorica, etc., ingombrando così la scuola con l'inutile e soffocando l'essenziale.

2. Si ritiene uno stesso pensiero come suscettibile di più forme: e perciò si esercitano gli scolari a trovare più vesti alla stessa idea, abituandoli a considerare le parole come *indifferenti.*

3. Si corregge la forma, astraendo dal contenuto, sostituendo così nella coscienza dello scolaro il problema del «come debbo dire» a quello del «come debbo pensare»,

---

(1) Queste verità sono ormai divenute patrimonio comune, negli ultimi quindici anni, mercè la grande opera risvegliatrice di B. Croce che con la sua *Estetica* (4ª ediz., Bari, Laterza, 1912), e con tutti gli scritti posteriori, nei quali si dibattono i più vari problemi attinenti alle leggi dell'espressione, *Problemi di Estetica*, Bari, Laterza, 1910 e *Breviario d'estetica* (ibid., 1913), ha messo nella luce più viva il carattere universale e insieme individuale dell'arte, come linguaggio; il suo valore di attività spirituale primigenia; gli assurdi della astratta distinzione di forma e contenuto, e per ciò delle regole esterne, d'ogni specie.

Pur non avendo sviluppato il Croce le conseguenze educative implicite nella sua dottrina, la sua opera è da considerarsi come una delle più vive trattazioni di pedagogia. Ad esso conviene rimandare il lettore che desideri profondamente orientarsi circa i problemi dell'insegnamento della lingua. [Questo valore dell'opera del Croce riceve ora piena luce da Carlo Sganzini, *L'esthétique de B. C. et la pédagogie,* in *Annuaire de l'istruction en Suisse*, 1926, Edit. Payot. Lausanne].

che lo renderebbe inutile, comprendendolo già in sè, e risolvendolo pienamente volta per volta (1).

3. Individualità del parlare.

Questi errori, causa non ultima delle *avversioni scolastiche* degli alunni, derivano dalla mancanza di coscienza storica del fatto linguistico. Postulano infatti una lingua fatta, definitiva, come un gran guardarobe delle idee, contenente abiti e maschere d'ogni misura e di ogni foggia.

Ora, una lingua è il perpetuo rinnovarsi dell'espressione *secondo uno spirito,* cioè secondo una mentalità individua, che si foggia il suo pensiero e via via che lo sviluppa, collo stesso atto ne sviluppa l'espressione. Noi non abbiamo l'*italiano*, ma i singoli « italiani », i quali, *pur avendo caratteri comuni, per congenialità dei parlanti*, (*identità di bisogni e di atteggiamenti spirituali svoltisi sullo stesso terreno storico*), *differiscono l'uno dall'altro e non coincidono mai completamente.*

Ritorniamo su cose già da noi ricordate in questo libro: L'italiano d'un secolo e l'italiano d'un altro sono due lingue diverse, in funzione di due coscienze diverse; ogni età ha la sua anima e si crea il suo linguaggio. Non solo, ma nella stessa età ogni scrittura ha la sua lingua, il suo italiano, forma e sostanza insieme: il suo intimo essere; e ogni parlante, anche il più modesto e ignoto, si forma anche esso un linguaggio, che è estrinsecazione del suo mondo.

---

(1) « *Il parlare come si parla quando si pensa alle cose e non alle parole, non è forse quello in cui, per l'appunto, si trovano le parole giuste?* » Così B. CROCE determina il valore *effettivo* dell'ideale manzoniano della lingua, ben maggiore di quello che aveva lo formula astratta della fiorentinità, che il Manzoni e i suoi seguaci difesero. Si legga l'articolo del Croce: *Alessandro Manzoni e la questione della lingua,* in *Critica*, anno XI. fasc. I (20 gennaio 1913).

4. L'essenziale individualità dell'espressione non esclude, anzi postula una comune lingua. Esempi tratti dalla primissima età.

Naturalmente tutte le lingue individue non costituiscono nel loro insieme un sistema di atomi scissi; perchè *ciascun parlante possiede la lingua degli altri parlanti*, *in quella misura che la sua anima è riuscita ad unificarsi colla loro.*

Togliamo l'esempio dalla primissima età:

Una creaturina parla la stessa lingua della madre, entro i limiti della sua comunione spirituale con lei; cioè non tutta la lingua della madre, ma quel tanto che ha risonanza in lei, perchè corrisponde al mondo della sua esperienza. La sua lingua è il suo *globus intellectualis*, e si arricchisce collo svilupparsi delle idee, via via che alle parole della madre, che prima erano per lei un confuso di suoni, può dare un qualche senso.

Per lei, ad esempio, quando nella sua coscienza c'era chiaro soltanto il bisogno di nutrirsi, l'unica parola *pappa* significava mangiare, bere, e designava, ugualmente, ogni specie di cibo e di bevanda.

Ma presto quella sua paroletta non le basta; sorta la coscienza di certe diversità di oggetti e di operazioni, *scopre* nei suoni verbali della madre altre parole, per es. pane, biscotto, bomboni, acqua, latte. L'atto della scoperta della differenza è il *medesimo* atto dell'adozione di una parola differenziale che diventa *sua*, colle vezzose storpiature, le quali pure si modificano man mano che in lei sorge la coscienza della differenza del suo dire e del dire della madre.

Ma la sua coscienza non si ferma a questo: essa si sente in diverse condizioni prima di nutrirsi, durante il pasto, dopo. *Scopre* e adotta perciò nuovi modi: dirà, supponiamo, « fame », durante i preparativi, dirà « ancora, ancora! » se troverà troppo lungo l'intervallo fra una cucchiaiata

e l'altra; dirà «tutta» o altrimenti, quando si sentirà sazia. E poi giacchè a quella importante operazione, nella quale è tutta la sua piccola anima, si accorgerà che sono connessi certi atti, da lei più volte osservati, anche quelli nominerà, scoprendo, appena le diventi chiara e netta la connessione, le parole necessarie e cambiandole o perfezionandole in seguito, a seconda della maggiore nitidezza del pensiero. Saprà per esempio (e saprà dire a suo modo) che occorre il bavarino o magari chiederà quello invece di dir «fame!» o «pappa!», per far capire il suo bisogno; saprà desiderare con gesti o con voce d'esser messa a sedere, e vorrà, supponiamo, il piatto e sgombrerà, nel chiederlo, il davanzale del suo seggiolone dei giocattoli che v'erano messi, rifiutando con un preciso «no» ogni altra cosa che le si offra.

Ancora: adotterà una parola per dire che il suo cibo è «caldo», che è «poco», che è «molto»; distinguerà il suo atto da quello di altri esseri e risponderà che una data pappa è «dell'uccellino» o del «cavallo», e vorrà che a quello si dia, etc. etc.

Lo stesso *progredire di idee*, *accompagnato da scoperte* di *parole*, che abbiamo illustrato in uno, avviene in mille altri casi analoghi.

Per esempio:

La bimba distingue le varie persone della casa e le chiama come ha sentito dagli altri. La sua parola «babbo» le basta a principio per esprimere il suo interno riconoscimento. E le basterà ancora per molto tempo la parola «babbo» anche quando nel suo spirito ci sia più che il semplice riconoscimento; però soltanto astrattamente si potrà considerare come *una* parola, perchè il tono ora interrogativo, ora di stupore, ora di desiderio ansioso, ora di pianto, ora di improvvisa allegrezza, ne farà ogni volta, in realtà, una nuova parola. Quella tonalità, quella diversa espressione musicale l'ha pure *scoperta e adottata* dal linguaggio delle persone di casa.

Essa però continua a studiare, a suo modo, il babbo. Comincia a capire che non sempre è in casa; lo cerca qualche volta e non lo trova. « Non c'è » esclama con gesti e con voci. Verrà però il momento che adotterà, dalla mamma, una spiegazione qualsiasi del non esserci del babbo. Per esempio che « è a *nanna* », e per qualche tempo l'assenza del babbo se la giustificherà così, e così giustificherà, generalizzando, la mancanza di persone e cose che desidera. Ma l'esperienza presto le farà scorgere diversi motivi di assenza, che sono manifesti da certi atti del babbo prima di allontanarsi: per esempio, vestirsi, mettere il cappello, aprire l'uscio di casa; oppure il chiudersi nel suo studio. « Babbo a scuola », « Babbo legge », etc.

Queste nuove espressioni sono sempre piene, chiare, quando la corrispondente esperienza è chiara e piena (1).

Già nei primissimi inizii, dunque, il linguaggio d'una creaturina ha una doppia natura: è individualissimo, ed è insieme linguaggio comune di altri. Il processo dell'espressione è di appropriazione dell'espressione altrui, cioè di *ritrovamento dell'espressione altrui nella propria esperienza.* Perciò assimilazione e, a un tempo, nuova creazione.

Il bambino non arriva ad adoperar parole per la meccanica associazione, aiutata spesso dalla insistente ripetizione di chi gliele insegna, ma sempre per *scelta* sua, spontanea. Molte volte *ripete*, lì per lì, meccanicamente una parola udita per caso o suggeritagli da chi ha fretta di sentirlo parlare; ma non la *parla*, non la fa entrare in circolazione, perchè essa non gli vive nell'intimo.

Nè la scelta è fatta a seconda della facilità e semplicità dei suoni espressi dagli adulti; anzi spessissimo, la parola

(1) L'esempio è tolto dalla realtà; è il linguaggio di una creaturina di sedici mesi. Il linguaggio suo è stato indicato con le parole complete corrispondenti ai suoi mozziconi di parole: *lalle* (latte), *alla* (acqua) *àlla àlla*! (altra ancora!), *dütta* (tutta, basta), *blè* (il bavaglino; l'indicazione *blè* deriva dall'aver sentito la mamma a dire una volta: mettiamole il grembialino *bleu*), *puat* (il piatto), *pappa hìhì* (la pappa dell'uccellino), *pappa uh uh* (la pappa del cavallino), etc. etc., *papà, nnè* (babbo non c'è), *papà nanna* (babbo è a letto) *ola* (è a scuola), *tàn* (è nell'altra stanza: lon*tano*) *lèlle* (papà legge, studia, non si deve disturbarlo), *papà blè. tan* (papà indossa il cappotto va lon*tano*: uscirà), etc. etc.

che gli si insegna ed egli tosto dimentica, dopo averla ben pronunziata, a guisa di eco, è, dal punto di vista meccanico, molto facile, mentre invece assai frequentemente egli introduce nei suoi piccoli *inattesi* discorsi parole più complesse e più faticose a pronunciare, e ci si mette di impegno, se le studia da sè, le cerca, *le vuole*, perchè ne sente la risonanza interiore, avendo *la parola con l'idea.*

Le parole a nostro giudizio più facili possono essere per il bambino le meno agevoli e più desiderate possono essere o sono parole meccanicamente più ardue. Chi ascolta non arriva a comprenderle se è un estraneo, che si fermi alle analogie fonetiche, mentre ben le intendono i genitori, i quali interpretano le voci del bambino entrando in tutta la sua vita, intendendone i bisogni, i desiderii, i giuochi, gli impeti, le ribellioni. Si legge la parola dall'anima del figlio, e dalle sue labbra solo in quanto ci soccorre la comprensione dell'anima; come, reciprocamente, fa il figlio con noi, che intende ed usa le nostre parole perchè partecipa dello spirito nostro.

5. L'apprendimento della lingua come processo di assimilazione e insieme di creazione, che dalla correzione astratta vien ritardato e modificato.

L'uomo tende *sempre* ad assorbire il linguaggio delle persone che lo circondano, perchè rivive l'esperienza loro: il loro spirito; ma poichè lo spirito non si ripete mai identicamente, nell'accomunamento c'è pure una differenziazione, che è data dalla organizzazione spirituale individuale di colui che apprende.

Crescendo, la creaturina balbettante assorbe il pensiero della famiglia, nella comunanza di vita (e c'è una lingua di famiglia che ha segni non meno caratteristici della fisionomia e del portamento simili nei varii suoi membri), ma la impronta di sè. Con ogni figlio nasce in casa in certo modo una nuova lingua, perchè nasce uno spirito nuovo.

E non solo il primissimo apprendimento della lingua è sforzo creativo, spontaneo, ma anche tutto l'apprendimento posteriore. Il bambino, oltre ai suoi, conosce altre persone e vive più o meno con loro: parenti, amici dei genitori, compagni di giuoco, compagni di scuola, maestri, libri che studia o legge per isvago. Tutto ciò che essi dicono egli lo adotta come suo linguaggio, *nella misura che li capisce*, cioè nella misura che i loro pensieri o sono in qualche modo già i suoi, o trovano in questi fondamento sufficiente per sbocciargli nell' anima. Sia stimolato col vostro il suo pensiero, ed egli salirà da sè alla vostra espressione, correggendo od abbandonando la propria.

Abusare della correzione e affrettarsi a insegnar parole è perciò semplicemente disastroso.

Val la pena di riferire qualche passo di alcune meravigliose pagine dell' *Emilio* di Rousseau.

« È una insopportabile pedanteria e una delle cose più superflue affannarsi a correggere nei bambini i pretesi errori linguistici, dei quali col tempo si correggeranno da sè.

Parlate con precisione dinanzi a loro, fate che non abbiano ad amare altri più di voi, e state tranquilli che il loro linguaggio terrà il vostro a modello, senza inutili riprensioni ».

Il linguaggio del bambino (o meglio *di ciascun bambino*) ha una costituzione propria, una sua interna coerenza, una ortoepia, una morfologia, una sintassi pienamente legittime, sebbene non siano le nostre. Dal suo sistema espressivo egli non passerà al nostro per la prematura nostra correzione, ma per l' interno svolgimento della sua capacità d' intuizione e della sua riflessione logica, per il suo spontaneo confronto della sua lingua colla nostra o con quella di altri cui egli riguardi con stima e riverenza (1).

---

(1) ROUSSEAU: « I bambini hanno una grammatica della loro età, che ha regole più generali che la nostra, e a farvi bene attenzione c' è da meravigliarsi della esattezza con cui seguono certe analogie, viziosissime, se si vuole, ma regolarissime, che stupiscono solo per la loro durezza o perchè il nostro uso non le ammette ».

«...I difetti che facciamo contrarre ai bambini rendendone il linguaggio sordo, confuso, impacciato, col criticarne continuamente il tono e censurarne senza tregua le parole, sono di gran lunga più difficili a correggersi dei pretesi difetti che contraggono da sè».

Un abuso gravissimo è anche quello di «affrettarsi a farli parlare, come se si temesse che da soli non vi perverrebbero. Questa indiscreta fretta produce esattamente l'effetto contrario a quello che si desidera».

«*È un malanno che il bambino abbia più parole che idee, e sappia dire più cose di quelle che pensi!*» (1).

6. Impensabilità della grammatica come guida anticipata al parlare.

Imparare la lingua vuol dire dunque accomunare lo spirito: inverare in sè il linguaggio degli altri. Insegnarla: allargare l'intima esperienza dell'alunno colla nostra.

Si può fare una strana domanda: ha più giovato alla formazione di una lingua comune italiana, per esempio, la teoria manzoniana dell'unità linguistica e della necessità dell'uso del fiorentino, e la pratica scolastica e libresca di essa (2); o l'apertura di nuove strade, la celerità delle comunicazioni, l'agevolezza degli scambii commerciali, della circolazione dei giornali e dei libri, il mescolarsi degli studenti, dei militari, degli impiegati, dei propagandisti di partiti politici delle varie regioni, la contemporaneità e identità dei problemi pratici o ideali agitati nelle assemblee, etc. etc.?

Abbiamo imparato a intenderci, in un modo molto semplice: *intenden doci;* non l'astratta grammatica, ma la comune vita ci ha dato una comune lingua.

---

(1) J. J. ROUSSEAU, *Oeuvres complètes*, Tome II, *Émile, ou de l'éducation*. Paris, Hachette, 1908, pag. 40 e segg.

(2) Ricordiamo, per tutti, il libro di ENRICO LUIGI FRANCESCHI, *In città e in campagna, dialoghi di lingua parlata*, Torino, artigianelli 1875, capolavoro di pedantesco manzonismo, onesto, consequente, implacabile. Fu libro fortunatissimo presso i maestri invasati della *teoria* manzoniana mal compresa, ma non presso gli scolari.

Una lingua — si dice perciò da molti, con un senso della verità giusto, ma non pieno — in realtà non si impara, *si vive*, si respira. I bambini, senza lo studio di una regolistica grammaticale astratta il loro dialetto lo han potuto imparare benissimo; per secoli si scrisse greco e nacquero le più grandi opere della letteratura ellenica, prima che sorgesse una grammatica greca; Dante aveva scritto tutte le sue opere e non esisteva ancora una grammatica del volgare italiano; Lutero potè comporre le cose sue migliori e dare la traduzione della Bibbia nella lingua sua materna, prima quasi totalmente esclusa dall'uso letterario, quando non c'era nemmeno il principio di un codice grammaticale del tedesco.

La grammatica presuppone la lingua, non può concepirsi prima della lingua (1); noi non moviamo dalla grammatica per arrivare all'apprendimento della lingua.

7. Il progresso della lingua come spontanea formazione di regole, nate dal confronto fra il proprio e l'altrui linguaggio, e dallo sforzo di adeguare il proprio pensiero all'altrui.

Ma se consideriamo bene, nemmeno può concepirsi *dopo la lingua*. Il «dopo» è impossibile a determinare.

C'è un momento in cui la lingua si sa, in cui non c'è più da svolgerla, da continuarla, precisarla?

La lingua si forma, come processo vitale, sempre colla stessa legge così a un anno, come a venti; non c'è un'ora

---

(1) Un illustre maestro di filologia, GIROLAMO VITELLI, soleva dire ai suoi alunni nel consigliarli a studiare qualche lingua moderna e particolarmente il tedesco: «ricordatevi però che le lingue non si prendono d'assedio ma d'assalto». L'assedio è la grammatica che si presume, astrattamente, guida dell'apprendimento, anticipata alla lingua. L'assalto è lo studio diretto, l'immergersi nella lingua che si studia, pur senza escludere (anzi!) lo sforzo per penetrare *riflessivamente* nell'anima, nello spirito della lingua, in rapporto col carattere e la storia del popolo che la parla. (In questo senso è da segnalare come eccellente strumento di lavoro all'autodidatta, e come modello di *metodo*, la *grammatica tedesca* di L. MITTNER, del quale è l'arguto studio «*Spiegare la grammatica*» in ANNALI DELLA ISTRUZIONE MEDIA, Firenze, aprile, 1933.

della vita in cui non sia spontanea assimilazione, (inveramento in noi della lingua degli altri) e spontaneo proseguimento (creazione di significati, di atteggiamenti e nessi di parole che, pur costituendo innovazione linguistica, sono però sempre secondo lo spirito della lingua che già si possiede e che è nostra e di altri).

Resta che anche la grammatica sia una spontanea produzione che accompagna la lingua, e perciò essa stessa, come la lingua, in continua formazione.

Chi parla riflette sempre, più o meno chiaramente, sul suo linguaggio e vi scorge delle regole. Che cosa è per esempio l'atto del riprendersi quando si è caduti in un errore, se non il riferirsi intimamente a una norma, che noi stessi ci siamo fatti attraverso i continui sforzi di dar coerenza alla nostra espressione?

Un bambino quando comincia a balbettare, dice supponiamo, *dado* per indicare i suoi pezzi di legno del giuoco delle costruzioni. Quella parola, però, gli basta per poco è indeterminata e confusa; presto gli si fa chiaro che altro: è averne uno, altro più d'uno, e incomincerà perciò a chiedere *dadi*, per giuocare, perchè con uno solo il giuoco non si fa (e se ne ha uno solo protesta per aver gli altri!), e a poco a poco la parola gli si sdoppia: *dado*, *dadi*.

Questo sdoppiamento è un progresso della sua lingua, determinato dalla embrionale coscienza d'una regola; « *dado*, è uno », « *dadi*, sono tutti insieme ». Estende l'esperienza della diversità fra l'uno e i molti e varii oggetti, riscontra il mutare della finale in *i* nelle parole colle quali le persone vicine glieli nominano, e ripete lo sdoppiamento in tutti i casi in cui gli occorre. Ogni volta che c'è in lui il conato di adeguare il suo linguaggio a quello degli altri gli si ripresenta quel piccolo problema: « uno o molti? » e ritorna nel suo spirito quella certa norma che dirige il conato espressivo.

Dalla applicazione della regola che ha scoperta nascono errori buffissimi, non per lui però, ma per chi resta fuori

del suo punto di vista. Giova esemplificare con casi, dei quali i simili ognuno può riscontrare da sè. Federico sente per la prima volta la parola *pesci*, dèttagli da chi gliela insegnava, mostrandoglieli nella vasca. Rivede un'altra volta la vasca, scorge un pesciolino e grida, pieno di gioia: *pescio, pescio*! Errore? per noi; ma per lui è applicazione della sua regola, grossolana, se vogliamo, ma, in quel momento, unica: dall'*i* terminale del plurale era passato all'*o*, cercando nella sua memoria l'analogia di altre parole che, chiuse da un *i* al plurale, avevano al suo posto un *o* al singolare. Dado: dadi; molti *pesci*, dunque di un solo dirò *pescio*. Ecco un piccolo ragionamento; la costruzione di una regola. Ancora: un bambino osserva certe concomitanze, per esempio *la casa, la sedia, la Teresa*. Questa concomitanza di *la* con la finale della parola in *a* è pienamente nella sua esperienza. Dirà perciò Federico *la mana* invece di *la mano*, trascinato dal suo *la*, e obbligato interiormente a quella coerenza che ha rispettato tante altre volte.

Nella sua lingua (la lingua che ha *in quel dato momento*, in cui si è fatto quelle regole) *si deve* dire «pescio», «la mana»; egli *deve* cadere in molti altri cari e deliziosi errori simili.

Ma il bambino ogni momento confronta il suo linguaggcon quello degli altri, che si sforza di appropriarsi. Dapprima resta magari stupito e mortificato del riso che qualche sua espressione suscita, poi cerca la ragione di quel riso, e finchè non l'ha trovata forse cova dentro le sue parole senza parlare, *intimidito* (a questo porta l'abuso sciocchissimo di correzioni linguistiche deplorato dal Rousseau!); infine *scopre* come si debba dire, cioè si fa una regola nuova.

Vero è che si impara a nuotare nuotando, ma, poichè nemmeno il nuotare è nell'uomo qualcosa di inconsapevole, nello stare nell'acqua sforzandoci di galleggiare e di spingerci innanzi, ci veniamo pur formando délle regole.

Terrò chiuse le dita, per tagliar meglio l'acqua », « muoverò contemporaneamente e similmente le braccia », « non muoverò le braccia in giù », etc. etc. Ogni boccata di salsa acqua ci fa accorti della insufficienza dei nostri moti, o del difetto di badare a una regola sola, senza badare alle altre simultaneamente; ogni volta che osserviamo gli altri bagnanti che sanno nuotare, nasce in noi il problema « come fanno? », e ci rispondiamo con una qualche regola, magari sbagliata per insufficiente osservazione, ma che si correggerà nel fatto, quando ci proveremo ad applicarla.

Parimenti, vero è che la lingua si vive o, come si dice, *si respira*; ma è pur vero che parlare *si vuole*, e si cerca perciò d'esser consapevoli del nostro e dell'altrui linguaggio. Parlando perciò ci facciamo delle regole, e le modificĥiamo, o addirittura aboliamo e sostituiamo con altre, man mano che la consapevolezza diventi maggiore. Il problema « come debbo parlare? » è sempre implicito nel parlare, che è appunto desiderio e sforzo di parlare. Rinasce perciò ogni momento, ed ha ogni momento la sua risposta che è la regola.

8. Perennità non delle singole regole ma della funzione formatrice delle regole.

Ma il linguaggio è come Saturno; divora i suoi figli. Crea nel suo svolgimento le regole, ma le riassorbe.

Si pensa alla regola, finchè un problema c'è; finchè c'è il conato, perchè c'è l'incertezza. Cessata l'incertezza la regola è assorbita dalla lingua; scompare perchè s'è realizzata, inverata nell'uso; altre ne nascono.

L'ideale apprendimento di una regola è l'annullamento di essa, come regola, e la totale risoluzione di essa nella vita del linguaggio. *Non si sa veramente bene una regola*

che quando... non c' è più bisogno di ricordarsela, per applicarla ; quando regola e uso sono tutt' uno (1).

Ora poichè non si cessa mai di progredire nella espressione, così non si cessa mai dell' aver bisogno di riflettere sulla lingua e di porsi problemi e regole. Il giorno in cui l' uso non esiga nuove regole non può giungere, perchè non giunge mai quello in cui la lingua si arresta come processo; e perciò le regole non possono mai esser *tutte.*

Astraendo le regole dalla concreta lingua e fissandole in forma di codice grammaticale, senza tener conto della vita della lingua, si presuppone la lingua già fatta, definitiva, immutabile. Ed è l' illusione dei grammatici, che credono di legiferare sulla lingua, mentre non possono esprimere più che le regole della lingua *vissuta da loro*, cioè le sole regole da loro sperimentate: la storia della grammatica si incarica di smentirli, perchè attesta il continuo mutarsi degli schemi e delle regole grammaticali (2).

9. Riepilogo della discussione.

Riassumendo un poco ciò che sin qui abbiamo ragionato:

1. Parlare è una sola cosa con intendere, epperò sempre spontanea formazione individuale.

---

(1) Additiamo una piccola conseguenza didattica: *l' esame* di grammatica non si fa invitando l'alunno a ripetere regole, ma assicurandosi che la regola sia viva, immanente nella lingua sua. Se no, potrà avere *dieci* un asino che non sa parlare nè scrivere, pur conoscendo astrattamente le regole. Si esamina di grammatica facendo leggere e spiegare, o facendo scrivere qualcosa. Se la regola si è trasfusa nella lingua adoperata nella spiegazione della lettura o nel componimento, c'è... anche se non viene precisamente ricordata come regola.

(2) Il prof. Ciro Trabalza ha dotato la nostra letteratura di una prima ma vastissima indagine di *Storia della Grammatica Italiana* (Milano, Hoepli, 1910), che offre in abbondanza gli elementi di prova di questa antica costatazione.

Non sapremmo consigliare miglior antidoto contro la sicumera cieca del *purus grammaticus* che la lettura di questa paziente e insieme geniale ricerca.

Si veda anche: Vossler, Vidossich, ed altri, *Il concetto della Grammatica a proposito di una recente Storia della Grammatica.* Discussioni. Con prefazione di B. Croce; Città di Castello, Lapi edit. 1911.

Su questa raccolta ha scritto un poderoso articolo, dal titolo *La spiritualità della Grammatica* Vito Fazio Allmayer, in *Rassegna di Pedagogia* 1912, n. 9-10 [si veda ora il vol. *Problemi di didattica*, nella collezione *Scuola e Vita*. n. 38].

2. La lingua e l'intendimento individuale si svolgono però nella collaborazione spirituale dell'individuo con coloro che fan parte del suo mondo; ciascuno parla *in lingua degli altri* nella misura della sua comunione spirituale con loro.

3. Ciascuno perciò continuamente commisura la propria espressione con quella di coloro che intende ed ama, e risolve in regole il problema: « che cosa pensano essi che parlano diversamente da me? » (che cosa debbo pensare e come debbo parlare io?: dov'è l'insufficienza del mio pensiero e del mio discorso rispetto al loro; come debbo ripararvi?)

4. La regola pensata non è che lo sforzo di raggiungere l'espressione altrui, e naturalmente scompare quando lo sforzo non occorra più, quando lo spirito altrui si sia inverato nella espressione nostra.

5. La lingua perciò, come processo, è una continua posizione di regole che rampollano dalla riflessione sul discorso, e un continuo risolversi e scomparire delle regole sull'uso. La Grammatica non è nè un *quid prius*, nè un *quid posterius* rispetto alla lingua; ma è essa stessa un processo che coincide coll'acquisto della lingua, ed ha una storia, ch'è la stessa storia della lingua.

10. Conseguenze didattiche: Valore del dialetto nella scuola elementare e popolare.

Le conseguenze didattiche sono importantissime: Non solo la nostra indagine conferma il concetto che il vero insegnamento della lingua è la lezione, cioè tutta la scuola, e insegnanti di lingua tutti gli insegnanti, (il cui linguaggio viene assimilato dagli alunni nella misura dell'efficacia didascalica ch'essi hanno), ma permette di determinare i caratteri dell'insegnamento della lingua, come speciale materia, in ore speciali.

La scuola vuole aiutare l'alunno, nella formazione spon-

tanea delle regole linguistiche, rendendola più rapida e più sicura.

Perciò la grammatica scolastica non è astratta e generica, ma comparativa e concreta. La comparazione avviene fra la lingua che l'alunno possiede e quella che viene acquistando dal suo maestro e dai suoi libri. Viene così ad assumere una straordinaria importanza didattica, nelle scuole del popolo *il dialetto*, il tanto aborrito e disprezzato dialetto, che è — e come! — una lingua viva, sincera, piena, ed è *la lingua dell'alunno* e perciò (se è vero che il presupposto della lezione è l'alunno) l'unico punto di partenza possibile a un insegnamento linguistico.

Se si potesse tenere il fanciullo, per tutta la giornata, in mezzo a persone che parlassero solamente la lingua che egli deve imparare (l'italiano), togliendogli ogni occasione di uso utile del dialetto, si potrebbe fare a meno del continuo confronto fra il dialetto e la lingua; egli imparerebbe l'italiano come aveva imparato il suo dialetto, formandosi spontaneamente e per sè, sotto lo stimolo della necessità d'intendere e di essere inteso, le sue regole e risolvendole via via nel possesso vivo della lingua. Un insegnamento di regole, da parte d'un maestro, sarebbe affatto superfluo, almeno nei primi anni di educazione scolastica.

Ma una simile condizione è inverificabile, nella enorme maggioranza dei casi. Sebbene il maestro parli sempre italiano dinanzi agli scolari (auguriamoci che veramente tutti i maestri lo parlino, senza un interiore sforzo di traduzione del loro dialetto nella lingua: *pensando in italiano!*); sebbene i libri che gli scolari adoperano a scuola, colla guida del maestro, e che leggono a casa, da soli, sieno italiani; il dialetto esiste, e come! C'è tanto, che capita spesso sentire gli alunni burlarsi di quei compagni, che discorrendo *con loro* adoperano l'italiano. (Questo, per loro, è la lingua che si adopera *solo col maestro*; adope-

rarla col compagno è giudicata affettazione ridicolissima) (1).

Ebbene, il vero maestro trasforma il preteso nemico dell'insegnamento in amico utilissimo (2). *Fa buon viso a cattivo giuoco?* Cioè si rassegna al dialetto, intimamente spregiandolo? No, anzi! Egli sa che nel dialetto c'è un'anima che ha avuto ed ha atteggiamenti suoi, vivaci e originali; che il dialetto è ricco e plastico quanto ogni altra lingua ed ha, come ogni lingua, la sua bella letteratura, popolare e d'arte; sa infine che gli scolari sanno dire mirabilmente in dialetto (perchè *pensano in dialetto*) ciò che in italiano ripetono in maniera scolorita o schematica (3).

L'esercizio scolastico che aiuti l'alunno nell'acquisto della lingua italiana, consisterà dunque soprattuto, come esercizio *speciale,* all'infuori di tutti gli altri, nella traduzione dal dialetto, e nella formazione delle regole comparative fra il dialetto e l'italiano.

---

(1) Non bisogna credere che gli scolari abbiano in ciò tutti i torti. Se questo fatto è tanto generale, bisogna bene che abbia un fondamento serio. E lo ha; infatti ridicolo riesce il *drappeggiarsi nella lingua* che non si vive. E se durante la lezione l'«italiano» non pare ridicolo, è perchè la lezione in certo modo costringe a *pensare* senza il dialetto; come un trapiantamento che obbliga la pianta ad assorbire gli umori del nuovo terreno.

Però nella misura che pensano in italiano gli alunni parlano, anche fra di loro in italiano; non potrebbero discorrere delle cose che studiano usando solamente il dialetto, perchè il pensiero che corrisponde al dialetto ha una sfera limitata (vita affettiva, esperienze usuali, etc.).

(2) [L'uso didattico del dialetto non è poi quella novità che var gridando gli scandalizzati. È antico quanto la nostra coscienza nazionale, e postulato sempre, da questo, come essenziale.

Perfino il purista ANTONIO CESARI lo voleva (*dissertazione sullo stato presente della lingua italiana* Verona 1810, dove è chiarita «la grande agevolezza» che ad apprender la lingua arreca «il tradurre del dialetto naturale [ai fanciulli]». E l'abate ANTONIO FONTANA, ticinese, nella sua *grammatica pedagogica* (Brescia 1828) suggeriva l'utilizzazione del dialetto nell'insegnamento grammaticale, e nel suo ruralissimo *Trattenimento di lettura* (Como 1823) dava a piè di pagina la traduzione in dialetto lombardo dei vocaboli che presumeva nuovi ai suoi piccoli lettori].

(3) Chi voglia sentire quanto il dialetto sia tenuto in conto da chi è uso a pensare alla scuola *in concreto*, veda la bellissima *lettera a don Prospero Colonna,* del senatore LUIGI MORANDI, intitolata *Il Belli e il Manzoni: Lingua, dialetti e vocabolari*, che si legge come prefazione al volume *Sonetti scelti di G. G. Belli,* Città di Castello, casa editrice Lapi 1911 (pagg. I-L).

Fa piacere osservare con quanta acutezza il valore del diaetto sia stato messo in rilievo da un *maestro*, il sig. ATTILIO GENTILE, nell'opuscoletto *Il dialetto, discorso tenuto ai ragazzi dei Ricreatorii triestini,* 7 maggio 1911. Trieste Tipografia G. Caprin, 1911.

Trasferire in italiano la bella vivacità, supponiamo, delle *favolette morali*, o delle *egloghe*, o del *Sarudda* del Meli; l'arguzia pensosa dei sonetti del Belli (tanti ce n'è, bellissimi, accessibili anche a bambini); la giocondità serena dei sonetti dialogati di Neri Tanfucio; il buon senso e l'ingenuo vigore popolano di quelli del Pascarella; e, se vogliamo lasciar la poesia d'arte, tradurre le novelline e i canti del popolo (che purtroppo la frettolosa e livellatrice vita moderna tende a far cadere nell'oblio), sarebbe un degno ed alto esercizio scolastico, che costringerebbe, senza mortificazioni dello spirito. ad una analisi del dialetto e ad un acuto studio dell'italiano, determinando una continua intima scontentezza del non riuscire, perchè il dialetto sarebbe sentito nella sua vivezza, e la traduzione, al paragone, nella sua secchezza e indeterminatezza. Apriamo la scuola allo studio della lingua e dell'arte dialettale, e v'entrerà insieme l'«italiano», anche come grammatica, perchè lo sforzo della traduzione altro non sarebbe che obbligo interiore a trovarsi le regole del tradurre e a costruirsi perciò una grammatica (1).

Il risultato sarà conseguito, quando il bambino non avrà più bisogno di tradurre interiormente, nell'atto di parlare in italiano, e quando la regola comparativa sarà in lui tanto viva, che l'uso non renderà più necessario ricordarla.

La scuola elementare e popolare esaurisce completamente il suo cómpito insegnativo, rispetto alla grammatica, quando abbia ottenuto la risoluzione del dialetto nella lingua, in tal misura che l'alunno, lasciando la scuola, possa continuarla da sè senza gravi difficoltà (2).

---

(1) Nelle scuole di tirocinio annesse alla Scuola Normale di Catania furono provate, dall'autore di questo trattato, nel periodo 1908-11 alcune esercitazioni grammaticali, tenendo come testo dell'esercizio le favolette popolarissime di *Giufà*, (una specie di Calandrino della novellistica siciliana). I risultati furono eccellenti.

(2) [Ho svolto in alcuni saggi, a cui rinvio il lettore, le mie idee didattiche sul dialetto: *Il dialetto nella scuola* (inserito nella relazione della Commissione per i libri di testo, 1924); *Il dialetto e il folclore nella scuola*, relazione al Con-

11. I lessici dialettali. — Nota bibliografica relativa ad essi.

Intesa così l'esercitazione linguistica, nelle scuole dell'infanzia, anche l'uso del lessico si giustifica nelle ultime classi della scuola elementare e popolare come sussidio didattico; non già l'uso del lessico italiano, ma del lessico comparativo d'un dato dialetto coll'italiano.

Il bambino sa benissimo ciò che egli vuol dire *in dialetto*, ma nell'atto di rendere il suo pensiero in italiano finisce col contentarsi della prima parola o del primo nesso che gli capita, il quale magari svisa e snatura o, almeno, scolorisce e rende indeterminato il ripensamento nella nuova lingua. Il lessico italiano a che gli giova, se *non sa nemmeno che cosa cercarvi?* Gli gioverebbe invece il lessico dialettale-italiano, ricco di esempii, fatto con anima di maestro, in vista dei suoi bisogni (1).

---

gresso dei dialetti italiani. Milano, aprile 1925 (questi due lavori sono ora compresi in *Orientamenti pedagogici*, Paravia, 1931-pp. 110-140); *Alcuni chiarimenti sul dialetto nella scuola*, in *La Cultura*, Roma 15 Gennaio 1925 (in risposta a un articolo del De Lollis, in *La Cultura*, 15 nov. 1924).

Nel secondo dei saggi citati mi riferisco specialmente all'essenziale *bilinguismo* umano.

« *Tutti siamo bilingui.* Tutti viviamo fra una lingua che parliamo e una lingua che impariamo. Ognuno di noi è una lingua che è sempre la possibilità di un'altra, in più alta sfera. Quando leggo Dante, ho come punto di riferimento la *mia* lingua per intendere la *sua* (per salire alla sua), e poichè non intendo appieno, studiando passo continuamente dall'una all'altra, cercando l'anima del poeta. I commentarii non sono in fondo che *traduzioni*. Noi traduciamo sempre: per arrivare a vivere con immediatezza la lingua che non è nostra attuale, ci aiutiamo meglio che possiamo, colla nostra.

Il bambino, col suo dialetto (che è la sua stessa infantilità, perchè è la lingua più immediata alla sua esperienza spirituale) si sforza di accostarsi alla lingua del maestro: tanto meglio la comprende, quanto meno il maestro dimentica che egli ha un dialetto, e che è dunque necessario di riferirsi a quello, per fargl[i] chiara e trasparente la lingua che deve imparare. Con quelle gambe può salire. O volete cambiargli le gambe? . . . . . ».

. . . . Il maestro deve perciò: 1) mantenere la sua espressione alla portata dell'esperienza linguistica del bambino (italiano popolare); 2) riferirsi continuamente a quel grado di italiano che è già per sè il dialetto del bambino » p. 127-8.

Un saggio perspicuo, dovuto ad uno dei nostri migliori glottologi, B. A. Terracini, considera pianamente *I rapporti fra i dialetti e la lingua* (in *Educazione Nazionale*, 1927. Ag, Sett. pp. 501-512). Riassume bene il problema didattico l'articolo di G. Calò, *Il dialetto nella scuola elementare*, in *Vita scolastica*, Firenze, Maggio 1930.

(1) Giovanni Pascoli, nella prefazione a quel suo *Fior da fiore*, nel quale è così riccamente rappresentata la spontanea letteratura popolare, diceva: La scuola

Pure i lessici dialettali, tanto desiderati dal Manzoni, e dei quali si ebbero numerosi tentativi soprattutto dal 1845 al 1870 (2), furono costruiti senza un criterio didattico

---

non bandisca così severamente il dialetto. Sarà agevole o almeno possibile trovar le parole italiane o toscane equivalenti a quelle del nostro vernacolo. Ma, *se non riteniamo nemmeno queste, quelle non le ricercheremo nemmen più*. Senz'esse, gran parte del mondo si scolorisce, si appanna, si annulla per noi. La lingua grigia è causa ed effetto d'un cotal *daltonismo*, per cui non vediamo più i colori varii che ci abbelliscono la terra e il cielo e l'anima..., Eh! via! noi vogliamo vedere *la gran variazion dei freschi mài...* » (*Fior da fiore*, Palermo, Sandron, 1902 a pagina XIII).

(2) Del 1840-42 è la revisione della prima edizione dei *Promessi Sposi*, del 1845 la *Lettera* del MANZONI a *Giacinto Carena : Sulla lingua italiana* (pubblicata poi, come notò il Morandi, alla fine del 1850), del 1868 la relazione MANZONI, Carcano, Bonghi al ministro Broglio *Dell' unità della lingua e dei mezzi di diffonderla*, e pure del '68 la lettera al Bonghi *Intorno al vocabolario* (Cfr. V. VIVALDI, Storia della controversia *intorno alla nostra lingua*, Catanzaro, Caliò, 1898). Orbene, dal 45 al 70 è una vera fioritura di dizionarii dialettali, dei quali moltissimi scritti *per le scuole*, o per alcun tempo realmente adoperati nelle scuole. Ricordiamone qualcuno di quelli compresi nella collezione di Gaetano Romagnoli (attingiamo alla *Bibliografia dei vocabolari ne' dialetti italiani raccolti e posseduti da G. R.*, compilata da ALBERTO BACCHI DELLA LEGA, Seconda edizione, Bologna presso Gaetano Romagnoli, Libraio-Editore della *R. Commissione pe' testi di lingua*, 1879).

ST. ZAPPETTINI, *Vocabolario bergamasco-italiano*, Bergamo, tip. Pagnoncelli, 1859, compilato « *specialmente per la gioventù* »; GABRIELE ROSA, *Vocabolario bresciano-italiano delle voci che si scostano fra loro*, Brescia, Malaguzzi, 1878; MARIANO AURELI, *Nuovo dizionario del dialetto bolognese*, Bologna, tip. Chierici 1851 (« *per gli artigiani e per i modesti cittadini* »; CAROLINA BERTI-CORONEDI, *Vocabolario Bolognese-italiano*, Bologna, tip. Monti, 1869-74; PIETRO MONTI, *Vocabolario dei dialetti della città e diocesi di Como*, Milano, tip. dei Classici italiani, 1845; ANGELO PERI, *Vocabolario cremonese-italiano*, Cremona, 1847; CARLO AZZI; *Vocabolario domestico ferrarese-italiano*, Ferrara, Buffa, 1876; GIACOMO SCALA, *Piccolo vocabolario domestico friulano-italiano*, Pordenone, 1870 (con prefazione « *ai giovanetti friulani* »); GIOVANNI CASACCIA, *Dizionario genovese italiano*, Genova, 1876; GIOVANNI TOZZOLI, *Piccolo dizionario imolese-italiano compilato ad uso delle scuole del comunale ginnasio*, Imola, Galeati, 1857; GIUSEPPE BANFI, *Vocabolario milanese italiano (« ad uso della gioventù »)*, Milano, edit. Ubicini 1857 (o Brigola 1870); EUSEBIO MESCHIERI, maestro superiore, *Vocabolario mirandolese-italiano*, Bologna, tip. Regia 1876; ERNESTO MARANESI, *Vocabolario domestico modenese*, Modena 1867-1868; DOMENICO CONTURSI, *La nomenclatura italo-napoletana (« corredata di schiarimenti filologici alle scuole primarie e secondarie »)*, Napoli, Marchese, 1872; LUIGI MANZO, *Dizionario domestico napoletano e toscano (« per uso delle scuole italiane »)*, Napoli Marchese, 1865; BASILIO PUOTI, *Vocabolario domestico napoletano e toscano*, Napoli, Stamperia del Vaglio, 1866 (il Puoti fu aiutato dai suoi discepoli Talamo, Bax, Longo, Fornari, Cosi, Parlati, Liberatore); F. TARANTO e C. GUACCI, *Vocabolario domestico-italiano (ad uso dei giovani, approvato per i collegi e licei del Regno*, etc.), Napoli, Stamperia del Vaglio, 1851; *Piccolo dizionario parmigiano italiano ad uso dei fanciulli*, Parma, tip. Società Operai-tipografi, 1871; *Inviamento al comporre nella lingua italiana approvato dalla R. direzione delle scuole e seguito da un dizionario piemontese-italiano*, Torino, 1826; GIOVANNI PASQUALI, *Nuovo dizionario piemontese-italiano*, Torino Moreno, 1869; LUIGI MANCINI *Vocaboli e modi di dire dei dialetti pugliesi (ad uso delle scuole elementari)*, Faenza, Conti, ANTONIO MORRI, *Manuale domestico tecnologico di voci, modi, proverbi* etc. etc. *della Romagna (segnatamente ad uso delle scuole elementari, tecniche, ginnasiali)*, Persiceto, 1863; GIOV. SCANO,

opportuno e finirono e sulle pancherelle dei rivendugliuoli, perchè mancarono loro gli unici possibili utenti: coloro che dovevano apprendere nelle scuole l'italiano!

Vocabolario sardo-italiano, Cagliari, 1851-52; EFISIO MARCIALIS, *Piccolo vocabolario sardo-italiano e repertorio italiano-sardo*, Cagliari, Fanni edit. 1913; GIUSEPPE BIUNDI, *Vocabolario manuale siciliano-italiano*, Palermo, 1865; MICHELE CASTAGNOLA, *Fraseologia siculo-toscana*, Catania, Galatola, 1863 (nella prefazione l'autore dice di voler «*aiutare la gioventù studiosa italiana*»); SALVATORE COCCHIARA, *Una casa siciliana, ossia raccolta di voci siciliane* etc. (« *Libretto per le scuole elementari* »), Palermo, Amenta, 1870; SEBASTIANO MACALUSO-STORACI, *Nuovo vocabolario siciliano-italiano proposto alle famiglie, alle scuole, alle officine.* etc. Siracusa, Norcia, 1875; (dello stesso: *Saggio di nomenclatura siciliana-italiana, proposto agli alunni delle scuole maschili e femminili, diurne e serali*, ibid. 1976); VINCENZO MORTILLARO, *Nuovo dizionario siciliano-italiano*, Palermo, Di Marzo, 1862 (e poi Lao, 1876 78); ANTONIO TRAINA, *Nomenclatura siciliana-italiana*, etc. etc. *(compilata per incarico del Consiglio scolastico)*, Palermo, Pedone Lauriel, 1875 (e poi Torino, Paravia, 1877); ENRICO DI MARCO, *Esercizi applicati ai vocaboli siciliani-italiani-napoletani (ad uso della quarta classe maschile e femminile)*, Palermo tip. della R. C. 1871 (e poi Amenta edit. 1873); PIETRO CONTARINI, *Dizionario tascabile delle voci e frasi particolari del dialetto veneziano*, etc. etc. Venezia, Cecchini, 1852; GIULIO NAZARI, *Libro di lingua per le scuole elementari di Venezia corredato da un dizionario veneziano-italiano*, Belluno, tip. Tisi, 1874; e dello stesso: *Dizionario vicentino-italiano, ad uso delle scuole elementari di Venezia*, Oderzo, 1876.

Si noti che abbiamo soltanto scelto alcuni pochi dei 216 Vocabolarii della raccolta Romagnoli, guardando più particolarmente al nostro assunto. Sui difetti di moltissimi di questi e di altri vocaboli dialettali si vedano le acute osservazioni del MORANDI, op. cit. pag. XXIII e segg.

Allo stesso Morandi si deve se la questione dell'insegnamento della lingua entrò nelle istruzioni e nei programmi delle scuole tecniche. Egli invitato a redigerli da Francesco De Sanctis, nel 1880, colse l'occasione per esortare caldamente i docenti « a non disprezzare il dialetto, ma a far tesoro di quel fondo prezioso che esso ha comune con la buona lingua, supplendo lo zelo dell'insegnante, per quanto fosse possibile, alla *deplorevole* mancanza di buoni vocabolarii dialettali-italiani, in cui di fronte alla parola del dialetto ben circoscritto fosse messa la corrispondente parola viva toscana » (*op. cit.* pagg. XXXI).

Nel 1886 egli medesimo indicò le norme con cui i lessici dialettali-italiani dovevano essere rifatti e propose che il Ministero aprisse un concorso; l'idea fu accolta nel 1889 dal Ministro Boselli. Ma il concorso, del quale la relazione (Bonghi, Crescini, Kerbaker, Morandi, D'Ovidio, Pullè, Salvioni, Ascoli, presidente e e De Lollis relatore) fu pubblicata nel *Bollettino Ufficiale del Ministero dell'I. P.* del 21 marzo 1895, diede risultati mediocrissimi.

Nel 1909 l'*Accademia della Crusca* propose al Ministro di occuparsi dell'importante problema (si veda: VILLARI, DEL LUNGO, MARTINI, MONACI, *Per la lingua d'Italia*, Firenze Quattrini, 1914); e nello stesso anno (*Nuova Antologia*, 16 ottobre 1909) ERNESTO MONACI propose di assegnar premi a speciali lavori *scolastici* dialettali italiani, di grammatica o di lessico.

Su tutto ciò cfr. lo scritto citato del MORANDI, a p. XXXII-XXXVIII.

[Lo studio del dialetto è, nei paesi italiani che si trovano in nessi statali diversi dal nostro, preziosissimo mezzo per mantener viva la coscienza culturale, schiettamente italica. Molto ai Corsi è giovato, per es.; il volume di F. D. FALCUCCI. (*Vocabolario dei dialetti, geografia e costumi della Corsica*, op. postuma, a cura di P. E. Guarnerio, Cagliari 1915 Edit. *Società storica sarda*)

La riforma scolastica del 1923 stimolò, più o meno direttamente, la redazione di nuovi lessici. Di alcuni di essi (MAJONI, *Cortina d'Ampezzo nella sua parlata: Vocabolario ampezzano*, Forlì, Valtonesi 1929; SPOTTI, *Vocabolarietto anconitano italiano*, Ginevra Olbschki, 1929; BIELLI, *Vocabolario abruzzese*, Casalbordino

12. Utilità della comparazione linguistica nelle scuole secondarie.

Cambiata scuola, passandosi, per esempio, dalla scuola elementare alla secondaria classica dove c'è da studiare il latino, è cambiato il problema dell'insegnamento linguistico in questo solo, che il punto di partenza è divenuto un altro. Infatti per lo studio del latino la lingua di riferimento non è più il dialetto, ma l'italiano, e conviene che quel tanto di grammatica che si dovrà insegnare sia la grammatica italiana, fatta *in vista del latino,* e il lessico utile per lo studio del latino sarà esso pure comparativo, italiano-latino (1). E il problema muta di nuovo, quando si comincia lo studio del greco, perchè lingua di riferimento adatta diventa *anche* la latina, e utili si trovano, almeno quanto gli altri, la grammatica greco-latina e il lessico greco-latino (2).

Così nella scuola tecnica quel tanto di grammatica che si studierà converrà che sia trattato *anche* in vista del francese, che vi si apprende contemporaneamente all'italiano

---

1930; LAZZARINI, *Vocab. scol. friulano-italiano*; VILLANI, *Vocab. dell'uso foggiano*, Napoli, Stab. Industrie Edit. merid. 1929; DI FERLIZZI, *Lessico rubastino-italiano*, Ruvo, 1930; MARTELLI, *Vocabolario logodurese - campidonese - italiano*, Cagliari «Il Nuraghe», 1930) diede un cenno critico il MIGLIORINI, in *La Cultura*, Aprile 1931.

Gli studiosi auspicano che il *Comitato per le tradizioni popolari* si faccia editore o promotore di una serie di Vocabolarii di tutte le *varietà* dialettali italiane, nei quali le esigenze della scienza linguistica sieno largamente conciliate con quelle della demologia. Come si debba realizzare una tale intrapresa e quali accorgimenti debba usare il singolo raccoglitore si veda in *Vocabolarii dialettali e folkore*, di CARMELINA NASELLI, nella rivista «Lares» anno III, Dic. 1932]

Abbiamo voluto abbondare nelle notizie perchè si veda come le idee qui esposte abbiano la loro radice non solo nella nostra teoria dell'insegnamento linguistico, ma nella migliore tradizione italiana, per verità non di «pedagogisti», ma di uomini che di scuola e di cultura nazionale si intendono con almeno altrettanta profondità che i pedagogisti.

(1) Nessuno si sognerebbe di mettere in mano al bambino di ginnasio un lessico latino con spiegazioni *in latino*. Si griderebbe all'assurdo. Ma perchè dunque non si grida all'assurdo quando si vede consigliare a un bambino, che sa soltanto o quasi il suo dialetto, un lessico italiano, invece che dialettale-italiano!

(2) Gli insegnanti di Liceo, che adoperano, ad esempio, il lessico greco-latino del LEOPOLD, non ignorano gli enormi vantaggi didattici ch'esso offre. [Un mio tentativo didattico, *Primi mesi di greco*, Roma Associazione Mezzogiorno, 1929, adopera un tal criterio fin dai primissimi passi nel greco, per modo che il greco si impari coll'italiano e il latino e questi, un poco almeno si rimparino col greco].

13. Nelle scuole elementari e popolari è opportuno un libro di testo per la grammatica?

Resta ancora insoluto, per la scuola elementare, un problema: è didatticamente consigliabile mettere in mano ai bambini della scuola elementare un *libro di grammatica*, sia pure comparativa (dialettale-italiana)?

Secondo noi, no affatto.

« Non si insegna forse il canto nella scuola popolare? Ma chi ha mai pensato di far studiare ai bambini un trattatello di musica? Non riescono forse perciò benissimo intonati, mirabilmente fusi i lieti cori infantili, appresi puramente « a orecchio », senza la minima astratta cognizione di scale, di teorie, d'accidenti musicali? Ed è con questo metodo appunto che tutti gli scolari il canto l'amano, e cantano volentieri, e quell'ora l'attendono con giuliva impazienza (1).

Basta che la grammatica comparativa dialettale-italiana, ben sistematica, cioè *il più possibile completa* (completa non può esser mai, *per definizione*) sia nella mente dell'insegnante, « senza che il fanciullo immagini nemmeno che si studii grammatica » (come una *materia speciale*) (2); basta che il maestro provochi, con un certo ordine ed una certa progressione, la *spontanea* formazione delle regole comparative, insistendo in una lezione su uno o su un gruppo speciale di cosidetti *errori*, e procedendo in un'altra lezione alla correzione di altri, con norma di successione che può perfettamente coincidere, *nella mente del maestro,* con il consueto ordine di trattazione nelle grammatiche (3).

---

(1) GEMMA HARASIM, *Lingua materna*, Catania, Battiato, 1913, (Vol. 5 della collezione *Scuola e vita, Biblioteca popolare e Pedagogia*, Cap. I § 3).

(2) ibidem. [Si veda, per i piccolisississimi, *Lingua parlata*, di ROSA AGAZZI, Soc. editr. *La Scuola*, Brescia].

(3) [I programmi scolastici del 1923, seguendo i criterii sopra esposti, introdussero nell'uso didattico piccoli libri di sussidio alla riflessione sulla lingua, cioè raccolte dialettali, comprendenti brani con la traduzione a fianco o brani postillati con riferimenti alla lingua letteraria, per esercizio degli scolari. Si ebbe una

Il problema dell'insegnamento grammaticale ai bambini va risoluto, *con speciali libri,* in altra sede che nella scuola

---

produzione ragguardevole, ora purtroppo un po' messa da parte. Vogliamo qui, per utilità dei maestri, darne la bibliografia:

Piemonte. — B. A. Terracini, *Eserc. di trad. dai dialetti del Piemonte* (Torino) e Firenze (Paravia e Bemporad, editori), 1924; O. Castellino e N Costa, *Piemonte dialettale*, Palermo, Sandron, 1925; A. Formica. *Altri tempi* (Eserc. di trad. dal dialetto piemontese) Milano, Trevisini, 1925;

Liguria. — Benvenuto e Cappanera, *Dal dialetto genovese*, Palermo, Sandron, 1924; *Dal dialetto genovese all'idioma gentile*, Milano, Trevisini; Teresa Giaimo, *Esercizi di trad. dal genovese* Torino e Firenze (Paravia e Bemporad, 1925);

Lombardia. — A. Maragliano, *Oltre Po pavese*, Torino e Firenze (Paravia e Bemporad edit. 1924); A. Ottolini, *Dialetto milanese*, ibid. 1924; C. Vitali, *all'ombra della Madonnina*, Milano, Trevisini, 1924; N. e C. Zanoni, *Meneghino fra i piccoli*, S. E. I. Torino; Angelo S. Capitani, *Il nostro dialetto* (pei dialetti milanese, comasco e valtellinese). Palermo, Sandron, 1924; Tina La Dolcetta Capsuto, *Sereno pian lombardo*, Palermo I. R. E. S., 1925; E. Enovi, *Esercizii di traduzione dal dialetto milanese*, Torino, Paravia, 1924; P. Romano, *Dal dialetto alla lingua*, Brescia, Apollonio 1924;

Veneto e Friuli. — Ada Adamo Bazzani, *Il parlar de la mamma*, Palermo. I. R. E. S. 1924; Ettore Bogno, *Il mio dialetto*, 3 voll. Trieste, La Editoriale libraria, 1925; Giov. Fabris, *Lingua e dialetto. Eserc. di trad. per la città e la prov. di Padova*, Torino, Paravia, 1925; G. Lorenzoni e A. Saccavino, *Eserc. di trad. del dialetto friulano*, libreria Feruglio, Udine 1925; A. Tellini, *Dal Peralba ad Aquileia e dal Livenza all' Isonzo*, Milano, Trevisini 1924; Bruno Migliorini, *Esercizi di trad. dai dialetti delle Venezie*, Torino e Firenze (Paravia e Bemporad edit. 1925); Dante Olivieri, *Dal dialetto veneto alla lingua*, Milano, Trevisini 1925;

Venezia Giulia. — Francesco Babudri, *Noi e i nostri nonni*. Libro di eserc. di trad dal dial. veneto-giuliano, 3 voll. Milano, Trevisini 1924; D. Bosmann, *Trieste ed Istria* (*Eserc. di trad.*), Firenze, Bemporad, 1924;

Trentino. — Angelico Prati, *Dal dialetto alla lingua* (Trentino) Milano, Trevisini, 1924;

Emilia. — Alfredo Nota, *Al léber dla Bunéssma* (modenese), Palermo, Sandron, 1924; C. Tagliavini, *Eserc. di trad. dai dialetti dell'Emilia* (bolognese), Torino e Firenze (Paravia e Bemporad, editori) 1924; Oreste Trebbi, *Come si parla a Bologna*, Sandron, Palermo; Mario Sandri, *Dialetto e idioma* (dal bolognese in italiano) Trieste, «La editoriale libraria» 1925; S. Ferri e De Sisti, *A lombra dal castel, antologia dialettale ferrarese*, Firenze, Bemporad, 1925;

Marche. — Gina Castelli Nardinocchi, *Eserc. di trad. dal dialetto ascolano*, Lanciano, Carabba,

Lazio. — Adele Molina Jacobini, *Dal dialetto romano alla lingua*, Milano Trevisini 1924; Ermanno Ponti, *Roma nostra*, Palermo, Sandron 1924; Nico Angelucci, *Dar Cuppolone*, Palermo I. R. E. S., 1925;

Campania. — Luigi Campo, *Dolcissimo idioma*, Palermo, Sandron, 1924; P. Cinquegrana, *Napoli Bella*, Edit. Patronato scolastico, Napoli; A. Costagliola, *Cusarelle napulitane*, Caserta, «Rinnovamento didattico» 1924; Arm. Esposito, *Voci del tirreno*, Torino, Paravia, 1924; Fausto Nicolini, *Trad. dal dialetto napoletano*, Firenze e Torino (Bemporad e Paravia) 1924; Luigi Pantaleo, *La sirena*, Milano, Trevisini, 1924;

Abruzzi. — Alberto Preziosi, *Dal dialetto alla lingua* (dal dial. chietino), Firenze, Bemporad, 1925; G Taurisani, *Voc. dell' Aterno*, Palermo, I. R. E. S. 1925;

Puglie. — Pietro Centrelli, *Eserc. di trad. dal dialetto borese*, 3 voll. Firenze, Bemporad, 1924; F. M. Pugliese, *Zolle infocate*, Lanciano, Carabba, 1924; R. Zagaria, *Puglia solatia*, Milano, Trevisini, 1924; E. Bozzi, *Tesori del*

popolare: nella scuola normale o magistrale, dove sarebbe ottimamente collocato un non superficiale studio di dialettologia (con particolarissimo riguardo ai dialetti della regione) parallelo alle esercitazioni di tirocinio (1). Finchè l'istituto magistrale non provvederà a ciò, dovrà però — e potrà — provvedervi da sè il maestro, aiutato dalla libera cultura, che ha prodotto e produrrà certo ancora libri capaci di guidarlo in questo còmpito.

14. L'affinamento del dialetto.

[Adoperando come *sussidio didattico* il dialetto, la scuola agisce, naturalmente, anche su di esso, elevandolo e affinandolo, per il solo fatto che *sceglie* le pagine dialettali più adatte e degne. Mi pare che a questo proposito giovi

---

nostro dialetto (pugliese e leccese) ibid.; A. G. Nocera, *Esercizi di trad. dei dialetti delle Puglie, Lecce e prov.*, Firenze, Bemporad, 1924; Saverio La Sorsa, *La fortunata terra di Puglia*, I. R. E. S. Palermo 1925;

Basilicata. — Pietro Rosa, *Lu paisiedd mii*, Caserta, « Rinnov. didattico » 1924;

Calabria — Antonio Alvaro, *Verso la lingua di tutti gli Italiani*. Esercizi di trad. dal calabrese, Lanciano, Carabba, 1924; Umberto Bosco, *Eserc. di trad. dai dialetti della Calabria*, Torino e Firenze, Paravia e Bemporad, 1924; Ettore Gliozzi, *Su' Calavrisi*, Torino, S. E. T. 1924; Settimio Mazzarone, *Iuriddi*, Caserta, « Il rinnovamento didattico », 1924; F. Mauro, *La parra calavrisa*, Firenze, Bemporad, 1925;

Sardegna. — D. Parenti, *Sassarese e Gallurese*, Torino, Paravia, 1925; Vincenzo Ugorgiu, *Voci del Logudoro*, Palermo, Sandron; Lo stesso, *Messi del Campidano*, Palermo, Sandron, 1925; Salvatore Vacca Concas, *Dal dialetto sardo alla lingua*, Lanciano, Carabba, 1925;

Sicilia. — R. Ciaramella, *Trinacria*, Milano, Trevisini, 1924; F. Franco, *Dal siciliano all'italiano*, Torino, S. E. I. 1924-5; G. Di Giacomo e L. Nicastro, *Li cosi nuvelli*, Firenze, Bemporad, 1924; Alessio Di Giovanni, *Dal dialetto alla lingua*, Palermo, I. R. E. S. 1924; Cal. Di Mino, *Le cose e le parole*, Palermo, Sandron, 1924; G. Fiandaca, *Dal dialetto alla lingua*, edit. Fiandaca e Calisti, Palermo 1924-5; Luigi Natoli, *Dal dialetto palermitano*, Firenze e Torino (Bemporad e Paravia editori) 1924; C. Perricone Siracusa, *Vernacolo e lingua* Palermo, Andò, 1924; etc. etc.

I maestri non possono dire di mancare di sussidii per conoscere il mondo linguistico degli scolari e dare agli scolari il giusto *distacco* dal dialetto, nello studio di esso].

(1) Questo sarebbe un corso tecnico, e apparterrebbe a rigore non all'istituto magistrale, che è nella sua essenza scuola di *cultura*, ma al « *Corso di pratica magistrale* » che secondo il nostro desiderio deve seguire all'Istituto magistrale. Ma non è qui il luogo di giustificare questa distinzione. Ricorderemo solo un fatto significativo: l'autore di questo trattato diede un giorno come tema ai suoi scolari allievi maestri: « *Errori dialettali dei bambini delle scuole catanesi. Esercizi opportuni per correggerli* »: orbene nessuno degli scolari era in grado di trattare anche mediocremente il tema! E bisognò insistere più volte, guidando.

ripetere qui le osservazioni che feci, ufficialmente, sui difetti frequenti nei libri dialettali offerti ai fanciulli italiani (1).

« Quanto alla scelta dei passi, si presentano queste tendenze:

1. Raccolta di letture tolte esclusivamente dalla più schietta tradizione popolare, graduando la difficoltà, ma con intendimento puramente artistico ed educativo, senza preoccupazioni didascaliche particolari;

2. Raccolta di prose e sopratutto di poesie di moderni scrittori dialettali, cui lo schietto sentimento popolare tiene lontani da atteggiamenti letterarii;

3. Esercizi di nomenclatura dialettale-italiana, accompagnati da brani dialettali, tradizionali o di scrittori moderni, adatti a esemplificare, in maniera viva, le piccole regole grammaticali delle parole indicate nella nomenclatura.

Naturalmente non mancano tipi intermedii.

I difetti che si sono rilevati nei libri da respingere, sono, circa alla scelta dei passi da dare come esercizii di traduzioni, i seguenti:

C' è chi, dimenticando i programmi e con aperta offesa al buon senso, si mette a fabbricare appositamente le pagine dialettali, con tono didascalico. Taluno arriva perfino a scrivere in dialetto... delle lezioncine sul dialetto, o a dettare in dialetto le biografie — per altro secche e scolasticamente aride — di qualche scrittore popolare!

---

(1) Chi volesse scelto e genuino materiale folclorico, adunato con scrupolo scientifico esemplare e gusto didattico squisito, può servirsi dei volumi curati da LUIGI SORRENTO presso l'editore Trevisini di Milano; PRATI, *Folclore trentino*; OLIVIERI, *Vita ed anima del popolo veneto*; BOTTIGLIONI, *Vita sarda*; BABUDRI, *Fonti vive dei dialetti veneto-giuliani*; FOSCHI, *Romagna scolastica*; VOCINO e ZINGARELLI, *Apulia fidelis*; VISCONTI, *I Lombardi*, GIANNINI e PARDUCCI, *Il popolo toscano*; DI VESTEA, *L'Abruzzo*; FARINETTI, *Vita e pensiero del Piemonte*; SORRENTO, *L'isola del Sole*; VITALETTI, *Dolce terra di S. Marco*; ALGRANATI, *Forte Calabria*; PESCIO, *La Liguria*; TELLINI, *Ladinia e Friuli*; ZAGARIA, *La Campania*).

Una rassegna bibliografica e critica delle cose dialettali più recenti ha dato (1925-1929) LUIGI SORRENTO, *Folclore e dialetti d' Italia*, in *Aevum*, Rassegna di scienze storiche linguistiche e filologiche, Milano Dic. 1927 e Aprile-Giugno 1929.

C'è chi, non essendo sufficientemente colto di letteratura popolare, e non avendo avuto fra mani delle raccolte folkloriche fatte con serietà, si permette di fabbricare del folklore, naturalmente non riuscendo che alla caricatura della poesia popolare, del proverbio, del racconto tradizionale.

Altri aggiungono e tolgono a volontà, senza delicatezza. Si avverte subito che è roba apocrifa e indegna. Certo ai fanciulli convien dare talvolta un testo *ritoccato* lievemente delle cose popolari, quando scrupoli educativi lo impongano. Ma le variazioni debbono essere poche e tali da non guastare la fisonomia del passo. Il ritoccatore che non è artista rispettoso dell'opera che vuol rinnovare, la deturpa.

C'è chi ammette nella raccolta, con sorprendente candore indovinelli e scioglilingua di onesta apparenza, ma che sono in realtà maliziosetti e tali da disturbare la serietà della scuola; altri non distinguono abbastanza fra buono e cattivo e non scartano parole, frasi, passi che han troppo di rozzezza e di materialità.

In ogni città c'è dialetto e dialetto; c'è dialetto delle persone che parlano educatamente, con semplicità e grazia, come quando si parla ai bambini, avendo animo rispettoso dell'infanzia; e c'è il dialetto dei maleducati, della gente grossa e sguaiata.

Alcuni hanno un pedantesco rispetto del folclore. Vale a dire: si attengono scrupolosamente alla lezione ch'essi avevano raccolto dalla bocca del popolo nella propria regione (od a quella che sola essi conoscevano), con la fedeltà che è doverosa negli studi di filologia o nelle raccolte dei collezionisti. Per i libri di scuola, invece, bisogna scegliere tra le infinite lezioni, tra le infinite varianti, per dare quella che rendeva più chiaramente e più artisticamente la ispirazione originaria.

Ad esempio, gli stornelli, per lo più cantati, hanno quasi sempre i versi giusti nella lezione dialettale originaria; o i cantori fanno tornare i versi per forza, adattandoli al

ritmo. Se poi, passando di bocca in bocca, sono pervenuti guasti o incompleti, non è buona ragione per accettarli così e falsare l'orecchio ai ragazzi.

Una cosa sconveniente quanto mai è quella di presentare passi di classici italiani tradotti in dialetto. In un volume abbiamo trovato un frammento di Dante «in pavan». Via, questo è ridicolo. Il compilatore di un libretto per *esercizii lessicali e grammaticali dialettali-italiani*, non ha affatto la facoltà di trattare il dialetto come lingua letteraria! Egli deve *elevare* il fanciullo alla lingua nazionale, adoperando come riferimento il dialetto, perchè il dialetto è la lingua che il bambino possiede già meravigliosamente.

Ma se in un libro il dialetto viene portato fuori della sua natural sede, e trattato con sussiego come lingua letteraria, il libro che erra in tal modo merita l'escusione »].

15. La grammatica della lingua italiana nella scuola secondaria. Caratteri didattici dei libri di testo relativi.

Mentre il dialetto del bambino si va risolvendo nella lingua italiana, questa viene pure acquistando nello spirito di lui autonomia, e il progredire nell'acquisto linguistico si verifica anche senza il riferimento alla regola dialettale. Cosicchè il problema cambia: non è più nel passaggio dal dialetto all'italiano, ma nel passaggio *dal proprio italiano* (quel tanto di vita linguistica italiana in cui è entrato attivamente l'alunno) *all'italiano del maestro o del libro.*

Finchè l'alunno è ai suoi primi passi (praticamente possiamo dire: finchè dura la scuola elementare), bisogna affidarsi a lui. Il maestro lo aiuta, con esercizii sistematici, ad uscire dal dialetto; per farlo progredire poi nell'italiano (che via via si ottiene con quella risoluzione dal dialetto), non dovrà ricorrere a mezzi diversi da quelli che servirono al bambino per imparare, nei suoi primi anni, lo stesso dialetto: cioè lascerà che l'alunno dalle lezioni,

dalle conversazioni, dalle buone letture tragga, partecipandovi simpaticamente, nuovi pensieri e quindi nuove forme, nuova complessità di espressione e quindi nuove regole: così come potrà. Mirabilmente diceva l'adagio: « Val più la pratica che la grammatica ».

La scuola superiore alla elementare, sia complementare che secondaria, lavora con altro criterio. Essa riceve l'alunno linguisticamente *dirozzato*; cioè l'alunno che continua a risolvere il dialetto, quasi senza guida, da sè (salvo le eventuali eccezioni, quando egli ritorni in certo modo al disotto del livello di una scuola secondaria, dialettizzando la lingua italiana); e perciò essa procura di fare astrazione dal dialetto, e di immergersi nell'italiano; sia in vista — come abbiamo accennato — di altre lingue, sia considerandolo in sè e per sè.

Gioverà allora il *libro* di grammatica, in diverso grado per le classi diverse, come testo scolastico, sempre però a condizioni che l'insegnante che lo sceglie non ignori il concetto di lingua e di grammatica. Giacchè la grammatica, guardata separatamente dal movimento della lingua, cristallizza la lingua nella regola, dove invece della regola l'unica cosa viva sono gli esempii, in cui essa si snoda, e fuori dei quali diventa inconcepibile.

Tanto l'autore del testo grammaticale, quanto colui che lo adopera avranno perciò come ideale: far sentire insieme colla necessità della formazione delle regole, il limite della grammatica, che non può chiudere mai tutta la lingua (1).

Quindi: nell'atto stesso di formulare la regola l'autore del libro e il maestro debbono fare avvertire che se essa è tratta dalla lingua, la lingua va però continuamente oltre di essa; e che respirare nella lingua è necessario sempre, per non soffocare nella regola, come costruire la regola è necessario per non brancolare nella lingua con una continua incertezza e ottusità spirituale.

---

(1) Cercai anche io di dare personalmente il mio contributo di « maestro di scuola » con una *Grammatica italiana semplificata e liberata dai consueti schemi.* Catania Battiato, 1905.

Non dunque *viva la grammatica!* nè *muoia la grammatica!*; ma viva la grammatica, purchè sappia continuamente morire e rinascere nella lingua; e viva la spontaneità dell'apprendimento, purchè sia sempre accompagnata dall'indagine riflessa, che allarghi e consolidi gli acquisti

16. Non «grammatica razionale», ma «grammatica nazionale». La conoscenza storica del pensiero italiano, colla lettura dei grandi scrittori, è salvaguardia contro il continuo pericolo della astrazione che porta con sè una grammatica, anche ottimamente concepita.

Sprezzare possiamo l'uso didattico (nella scuola secondaria di una grammatica nella quale predomini sull'esempio lo schema falsamente logico che irrigidisce la lingua, perchè non tien conto delle peculiarità nazionali di essa; la grammatica, cioè indeterminata, universale o, come si dice, *razionale*. All'acquisto della logica provvede *tutta l'educazione,* tutta la formazione della mente dell'alunno, come ragione; non la regola. Non possiamo invece didatticamente sprezzare una grammatica che si presenti non come tentativo di legiferare colla logica astratta sulla lingua (che ha le belle illogicità dell'arte, cioè una logica sua: quella della fantasia creatrice del popolo che la parla) ma come tentativo di riflessione *sulla lingua storicamente formatasi,* perchè si assimilino dai discenti quelle caratteristiche che si sono fissate come proprie della nazione, nel corso del suo svolgimento spirituale. Una simile grammatica non è disprezzata nemmeno dall'artista più originale, il quale se è artista, non butta via le conquiste anteriori della coscienza del suo popolo (cioè le *espressioni* raggiunte da esso, e dunque il suo *pensiero*) ma le rispetta pur nel trasformare, accrescendo col suo tesoro il tesoro comune.

Possiamo eliminare dallo spirito nazionale il pensiero di coloro che lo fecero quello che è? Se c'è Machiavelli, ci sarà anche la grammatica che egli si creò e che scrivendo le sue Storie seppe risolvere in quelle, facendola diventare viva lingua del suo vivo pensiero.

Non è però didatticamente accettabile una grammatica che pur aborrendo dalle astrazioni logiche, si chiude poi, con violenza alla storia, in alcuni pochi scrittori o in un secolo, o, con strappo non meno violento della verità (e fu questo l'errore dei manzoniani) in una regione o città. Bisogna «allentare i vincoli di un troppo stretto asservimento a un determinato ideale letterario, facendo [la grammatica] più compressiva, cioè abbraciante molteplici ideali letterari» (1).

La grammatica didattica (= storica) perciò si sforza di adeguarsi a *tutta* la lingua nostra, risolvendo le sue regole nella più grande ricchezza di esempii; e viene nel corso degli studii continuamente accompagnata dalla intelligente lettura degli scrittori della nostra letteratura, nella quale soltanto si verifica una piena risoluzione della regola.

Implicando dunque lo studio assennato della grammatica il possesso degli scrittori maggiori del nostro popolo, il suo posto è necessariamente nelle scuole di ordine superе, come grammatica storica. Nelle scuole primarie deve considerarsi sufficiente quella grammatica che è implicita nell'attività del maestro, nella sua viva conversazione coll'alunno e nelle letture che egli promuove ed aiuta. Nei primi gradi delle varie scuole postelementari e secondarie, basteranno *accenni*, quasi germi di essa.

---

(1) B. Croce, Prefazione al vol. cit. Vossler, Vidossich, Trabalza, ed altr. pag. XVII. Nell' insegnamento del latino si avverte già assai bene la necessità di abbandonare l'ideale immobile del *secolo d'oro* o del *ciceronianismo*; una forma di «purismo» uguale a quella vagheggiata per l'italiano dal Puoti.

Intuizione e insegnamento intuitivo nella scuola elementare e popolare.

I. La nuova vita italiana e la scuola del popolo.

L'espressione nasce con un contenuto. Chiarire la propria coscienza, e dare rilievo alla parola, vedere, osservare, ragionare preciso, e discorrere nitido, rigoroso, completo, sono una sola cosa. Non giova insistervi, dopo averne tanto discorso nei precedenti capitoli.

Questo pensiero per fortuna del nostro paese, che fu un tempo patria della retorica, dell'accademia, del letteratume ozioso dei verseggiatori su temi, ormai regola la vita delle giovani coscienze. Si respira: non abbiamo ancora, dopo la dipartita dell'ultimo grande poeta italiano, una nuova grande poesia, ma abbiamo scrittori solidi e sinceri, espressione d'un assiduo travaglio del pensiero nazionale, che cerca, per la prima volta dopo il Romanticismo e la rivoluzione del Risorgimento, di intendere la sua vita storica e di chiarirsi il suo compito presente nel mondo: preludio d'un rinnovamento più grande. C'è oggi un bisogno fortissimo di *concretezza* e di sincerità in filosofi, storici, scrittori di politica, uomini d'azione; che si risolve in un continuo attivo disprezzo per la verità fatta, per la storia passiva, per le generiche e vuote manifestazioni programmatiche dei partiti politici, per gli uomini che si lasciano guidare da astrazioni e non da vivi ideali incarnati nel tempo e nelle speciali circostanze di vita del paese nostro. Una meravigliosa attività che rifruga il passato, per ritrovare se stessa; che vuol riformare gli uomini prima che i programmi e le istituzioni, educando

le coscienze a una maggiore intimità; una sollecitudine prima inconsueta, (la quale nasce dalla febbrili ansietà di rinnovarsi) di mettere a nudo tutte le piaghe, senza falsi pudori.

C'è un fremito di forze che si snodano e si svegliano per entrare nella vita ed agitarla e fecondarla di azione: odio per l'inutile decorazione delle parole, tanto d'una scienza apparente, quanto di un'arte appariscente e puramente intenzionale; tanto per le mode fuggevoli e le eccentricità inconcludenti, anche se insigni, quanto per lo spirito acritico, di conservazione gretta della tradizione. Sincerità, insomma. La generazione nuova, non ancora «arrivata», studia e lotta; aspetta così la sua ora storica (1).

Dopo verrà la nuova grande arte, quando il risveglio sarà completo e ci sarà veramente un nuovo mondo nostro da cantare. Risorgerà la poesia:

Può nuova progenie il canto novello fare.

Estranieremo la scuola da questo moto di spiriti? Inchioderemo il bambino sulle panche per costringerlo all'imparaticcio delle nomenclature; delle lezioni di cose che isolano le creazioni della vita, presentandole una a una come in una lanterna magica, dei cataloghi e schemi d'una scienzietta in pillole; delle narrazioncine convenzionali e delle predichette morali astratte; della storia sbriciolata in storielle aneddotiche o cristallizzata in quadretti sinottici irti di nomi e date, e via discorrendo?

---

(1) Le parole che precedono furono scritte nel 1912, pochissimi anni prima della guerra europea. «L'ora storica» che era attesa dalla gioventù di allora, fu poi la grande prova della guerra. E che cosa importasse lo sforzo di verità e di intimità della vigilia, vedono i giovani di ora leggendo il libro di Adolfo Omodeo, *Momenti della vita di guerra*.

2. Estensione dell'insegnamento intuitivo.

Oh! no. Il bambino ha un mondo, che è lo stesso nostro mondo, guardato però coi suoi occhi. Occhi curiosi ma istabili; colgono lo spettacolo della vita, ma senza profondità, e con difficoltà passano all'interno, all'anima. Avviciniamolo; fermiamolo quando egli trasvolerebbe, dandogli la gioia di scoprire in ciò che gli era quotidiano e indifferente una ragione e un significato più profondo; aiutiamolo a umanizzare le cose, cioè a sentirle in rapporto all'uomo, come parti del suo animo signoreggiante la vita; senta egli, con noi, la sua piccolezza di fronte allo spirito umano e insieme la grandezza e l'orgoglio di parteciparne.

In una parola: facciamo *che egli prenda possesso del suo mondo*, del quale aveva una consapevolezza incerta e crepuscolare.

La scuola che dirà: «ascolta, ripeti!» non ci serve a nulla. Troppe ne abbiamo; e mille di simili non ne valgono una che, pur senza dirlo, suggerisca: «osserva, racconta, ragiona, ama!».

3. Perchè non si accettano le consuete denominazioni: «lezioni di cose, lezioni per l'aspetto, nozioni varie».

Non adottiamo perciò le consuete denominazioni di *lezioni di cose, lezioni per l'aspetto, nozioni varie,* inadeguatissime a designare l'esperienza viva dell'alunno che la scuola chiarisce, allarga, approfondisce.

Nell'espressione *lezioni di cose* c'è un resto di materialismo, una idolatria dell'oggetto come qualcosa di anticipato rispetto al concetto, una ingenua fede nell'efficacia del mostrare, far vedere o toccare, derivata dal culto della sensazione, malamente intesa come grado conoscitivo (1),

(1) Si veda il bel volumetto di EVARISTO MARSILI: *L'educazione dei sensi*. Città di Castello, Lapi, 1912

astrazion fatta da tutta la vita dello spirito. L'espressione *lezione per l'aspetto* (1) fa pensare a un cristallizzamento della conversazione scolastica intorno ad un quadretto raffigurante scene del mondo naturale e umano; coll'espressione *nozioni varie* si designa, se mai, perfettamente ciò che è il netto contrario dell'educazione della mente: il miscuglio e il tritume enciclopedico.

Nessuna delle tre denominazioni dà rilievo a ciò che è essenziale nel concetto di intuizione: che l'insegnamento delle prime scuole verte su *tutto* il mondo dell'alunno, nella sua integralità, ed è preparazione di *tutti* gli insegnamenti futuri, che saranno specializzati in trattazioni distinte nelle ultime classi della scuola elementare e popolare e più ancora nelle scuole secondarie.

4. Carattere artistico della prima cultura del bambino.

L'intuizione della propria vita, e delle cose in rapporto alla propria vita, come inscindibili parti di essa, è dapprima *arte*. Non senza riflessione, è vero. Colla rappresentazione viva del nostro mondo nascono, come possono, i primi concetti; ma le idee scientifiche, i principii orientativi nella vita morale non sono raggiungibili, in sè, come puri pensieri, come universali, di primo acchito. Prendono la loro prima forma nella fantasia; sono amorosa contemplazione di cose, di persone, di azioni.

Il bambino non sa di botanica, ma segue e si rappresenta lo svolgersi di una pianta; non di zoologia, ma ama o tormenta (per curiosità, non per cattiveria) gli animali, li conosce come esseri vivi, drammatizza il loro vivere; non enuncia principii valutativi della famiglia come organismo morale, ma si fa una idea di suo padre, di sua madre, dei suoi fratelli, vivendo con loro e spiegandosi il loro modo di essere, osservando altre famiglie e raccon-

---

(1) Buffissimo equivalente del tedesco *Anschauugsunterricht*.

tandosi storie di altri genitori, di altri fratelli, e accompagnando colla fantasia altri bambini nei rapporti con essi; ignora l'organismo sociale *come organismo*, ma ha esperienza della vita della sua città, di gerarchie sociali, di uffici sociali; e si fa le sue immaginazioni di colpe e di castighi, di meriti ed onori; di eroi e di popoli; di ricchi e di mendichi; di lavoro, di industrie, di commerci; non ha «dottrina» di geografia astronomica, di meteorologia, di geografia fisica; ma coglie *quadri di vita*, e nella sua fantasia non sommaria, ma mutevole, ci sono scene di tempeste, insidie del rigido inverno — e l'uomo che si affatica a difendersi, e soffre o gode, e cade o vince, per fortuna e per ingegno — ci sono Natali raccolti e Pasque gaie; e sa bene egli i mesi dei fiori e dei frutti, e la vita dei campi; e sogna mari e continenti, fiumi e cascate, monti e pianure; ardimentosi viaggi.

E sogna, come Leopardi fanciullo nelle *Ricordanze*:

> «che pensieri immensi,
> Che dolci sogni mi spirò la vista
> Di quel lontano mar, quei monti azzurri,
> Che di qua scopro, e che varcare un giorno
> Io mi pensavo, arcani mondi, arcana
> Felicità fingendo al viver mio».

E guarda lo stellato cielo e fantastica mirandolo, come il pastore errante:

> Che fai tu, luna, in ciel? . . . . . »
> . . . .
> . . . A che tante facelle?
> Che fa l'aria infinita e quel profondo
> Infinito seren?

Sì, *il fanciullo è poeta*; il cibo della sua anima è la poesia: la poesia è la sua scienza, il suo tutto.

Volete uccidere la sua anima? Bene, prendete un qualsiasi trattatello di nozioni varie e insegnategli le misere

cose che vi sono, astratte dalla viva sua contemplazione del mondo; che non sono arte, che non sono scienza, che sono *niente*; âride definizioncelle e classificazioncelle; anche quando hanno mille figurine illustrative che pretendono di fargliele *intuire*!

Il mondo del bambino non si scinde: scinderlo vuol dire volatilizzarlo, disperderlo.

5. La famiglia, la scuola e l'intuizione infantile.

Che cosa fanno le persone di famiglia intelligenti, nella misura s'intende delle loro forze, per lo svolgimento spirituale del bambino? *Lo lasciano parlare*, si lasciano porre le domande che vuole e rispondono alle sue curiosità; *completano le sue immaginazioni* raccontando qualche cosa, e ne correggono le impressioni false; *fermano la sua attenzione su fatti che gli sfuggono; lo portano fuori, in gite, in visite, a spettacoli:* lasciandogli una grande libertà di esprimere le sue impressioni e chiedendogli solo qualche sforzo perchè non disturbi i convenuti.

Perchè tanto spesso il bambino che pure a casa, coi suoi, parla vivacemente, a scuola diventa silenzioso e torpido? Perchè troppo spesso la scuola vuole che ascolti, senza incoraggiarlo a parlare; corregge le parole, ma non la sua intuizione; lo trattiene fra i banchi a tacere o a ripetere (che spesso è un' altra specie di tacere!) invece di farlo vivere nel mondo suo, nel mondo di tutti. Carcere dunque, non scuola.

Cantava spontaneamente il bambino le canzoni del suo popolo; ascoltava avidamente leggende bizzarre e novelle commoventi e aneddoti scherzosi e giocondi; correva curioso per il mondo, osservando e narrando a se stesso le «storie» degli esseri che osservava; parlava, nel suo plastico dialetto, con la puerile ingenuità che era appunto la sua arte; ed il dialetto, dove occorreva, rimpastava a suo modo nella foga di raccontare, perchè non aveva an-

cora come distinta la preoccupazione delle cose da pensare e del come dirle, e le cose e le parole gli si presentavano insieme. Era in ciò serenità; c'era un equilibrio spirituale: « *un bambino* ».

Perchè la scuola deve rompere quell'equilibrio e soffocare quei germi di vita?

Le vere « *prime* » *scuole* fanno come la famiglia, nel senso che non rompono la infantile cultura, lavorando colle astrazioni a disseccare l'attività intuitiva dell'alunno. Dalla famiglia si debbono però differenziare e si differenziano, in quanto sistematicamente incitano alla espressione; integrano l'esperienza dell'alunno con quella del maestro, invitandolo ad una osservazione più completa; correggono gli errori nati dalla troppo rapida fantasia (i pregiudizi); gli offrono nuova e più ricca materia di immaginazione e di riflessione, allargandone l'orizzonte mentale; in una parola, all'esplicazione uniscono lo *studio* dell'intuizione.

6. Schizzo d'un programma per l'insegnamento intuitivo.

Tratteggiamo alla buona un programma d'*intuizione*, avvertendo che i varii suoi numeri non sono da considerare come capitoli d'un trattato di nozioni varie, ma come *temi generali*, suscettibili del più vario e imprevedibile svolgimento, consistente in presentazione e descrizione di oggetti, in rievocazioni di esperienza popolare nuovamente illuminata dal maestro, in studi di poesie, in letture, etc. etc. Non *argomenti* di singole lezioni, ma *centri di interesse*, che offrono lo spunto a molteplici accenni e sviluppi, in ogni materia di studio, in ogni momento della vita scolastica.

Quel che importa è che il maestro abbia nella sua testa un programma, e se lo sia fatto guardando alla scuola *sua*, che è sempre unica, *quella lì*; di un dato paese, con dati alunni. Qui si vuole soltanto dare qualche linea ge-

nerale, più con lo scopo di determinare l'indole del programma, che di *prescriverne* uno (1).

1. **La casa.** — *I suoi abitatori, i suoi arredi, vita di casa. Cibi, vesti. Igiene domestica. Pregiudizii popolari relativi.*

2. **La scuola.** — *La casa della scuola, gli arredi scolastici. Vita di scuola. Disciplina.*

3. **La città** dove sorge la scuola. *Topografia, monumenti*, etc.

Vita della città. Disciplina di essa; servizi pubblici. Igiene della città. Pregiudizii popolari relativi. Usanze, feste, solennità, spettacoli.

Arti e mestieri; industrie, commerci; strumenti di lavoro e macchine; vita operaia.

4. **La vita intorno alla città dove sorge la scuola. Intuizione del mondo della natura.**— *I dintorni. Gite scolastiche. La campagna. I lavori dei campi. I contadini. Minerali. Vita delle piante. Vita degli animali. Prime lezioni di geografia astronomica e fisica: Gli astri. La terra. Divisione del tempo. Gli aspetti della vita nelle singole stagioni. Climi e meteore.*

Proverbi e canzoni popolari; sapienza e pregiudizi del popolo, relativi a questi argomenti.

5. **La nazione.** — *Le regioni della Patria. Varia attività di esse. Comunicazioni e mezzi di trasporto. Descrizioni varie di città e luoghi notevoli.*

7. Graduazione del programma nelle diverse classi.

Il programma di intuizione non è, nè può essere, diverso nelle varie classi; perchè, come dicemmo, non è un avvicendarsi di parti, delle quali una sia più appropriata ai piccoli della prima e l'altra ai giovinetti della sesta. La differenza da una classe all'altra non sta nell'insieme del programma, nella profondità e ricchezza

(1) Si veda GIOVANAZZI. *La scuola come comunità di lavoro*. Edit. Vallardi Milano 1931.

della trattazione e nell'abbondanza e difficoltà degli esercizii scolastici che vi si connettono. Il motto di Comenius «*tutto a tutti*» qui regge benissimo, ove lo si consideri come espressione della tendenza alla integrità della cultura, che si deve esplicare in ogni grado di scuole.

Si prenda uno qualunque dei *temi*, ad es. *arti e mestieri*. Fine del maestro sarà, in tutte le classi: far sentire, nella conoscenza concreta del lavoro, la poesia del lavoro.

Per le lezioncine di prima classe basterà intrattenersi sulle arti e sui mestieri più comuni e noti, dare una viva rappresentazione delle loro differenze, delle difficoltà che ciascuno di essi presenta all'operaio, e descrivere dal vero taluno dei prodotti del lavoro più familiari all' alunno. Il tutto, ricavato dalla diretta osservazione sia libera e *privata* dell'alunno, sia guidata e *collettiva* della classe, nelle sue gite e visite.

Ma per le lezioni di sesta classe, il maestro, pur svolgendo lo stesso tema del programma, presenterà elementi diversissimi. Non solo potrà parlare d'un maggior numero di arti e mestieri, ma intrattenersi sulle materie prime, sulle diverse lavorazioni, sui prodotti più svariati; far visitare officine; descrivere macchine e strumenti, illustrarne i progressi, confrontando gli antichi e primitivi metodi di lavoro coi più moderni; accompagnare le lezioni con più complessi esercizii scolastici, dal disegno alle letture speciali, ai componimenti (1).

Naturalmente si presuppone che il maestro accompagni gli alunni di classe in classe, e si ponga ogni anno il problema di *sviluppare* le lezioni dell' anno precedente, *evitando noiose e inutili ripetizioni;* oppure che i maestri delle varie classi si accordino, come è loro dovere, per fissare, presso a poco, i limiti del loro insegnamento nella trattazione dei punti di «intuizione» comune alle varie classi.

---

(1) Si vedano i fascicoli di supplemento alla mia *Educazione Nazionale*, e specie quello dal titolo *Il maestro esploratore*.

Perchè un programma sia valido bisogna far continuamente appello al maestro che dovrà applicarlo. E se i *programmi didattici personali* hanno un senso, è appunto questo: che nella trama generale del programma della scuola i maestri intrecciano il loro disegno, così come si presenta alla loro mente, quando scrupolosamente considerano la propria opera e rispetto all'ambiente della scuola, e rispetto alla classe e all'età degli scolari, e rispetto all'insegnamento nelle altre classi.

Evidentemente è necessario che il programma didattico particolare di un insegnante, la relazione finale e in generale tutti gli atti relativi all'insegnamento in una classe (diarii, classificazioni, etc.) sieno a disposizione del suo successore, il cui primo dovere e insieme primo diritto è di conoscere i precedenti disciplinari e didattici della scolaresca che gli viene affidata. Piccoli particolari che il disprezzo verso tutto ciò che sa di burocrazia nella scuola (non tenuto nelle giuste proporzioni ed esagerato e rivolto anche contro ciò che *non* è burocrazia, ma dovere) fa troppo trascurare. Onde avviene, troppo ahimè frequentemente, che il programma didattico particolare del maestro si scriva per formalità, «si dia per letto» nelle adunanze dei docenti, e rimanga sacro alla polvere dell'archivio, perchè chi eredità la classe cui esso si riferiva, attacca il suo corso al precedente, senza curarsi di conoscer questo.

In questi casi il programma resta... per il signor Ispettore, come documento di diligenzá; troppo piccola utilità invero, ove si consideri l'utilità grandissima della coordinazione del lavoro fra i varii docenti degli stessi scolari (1).

(1) Si veda il capitolo *L'affiatamento degli insegnanti*, nella parte I.

8. Sussidii didattici dell'insegnamento intuitivo.

I sussidii dell'insegnamento intuitivo non sono da cercarsi soltanto negli oggetti di cui dispone la scuola per richiamare agli alunni, nella vivezza dell'esperienza nuova, la loro esperienza precedente, allargandola. Certo il *museo scolastico* offre preziosi elementi a chi voglia dare chiarezza alla lezione, specie quando si tratti di cose che non si incontrano tutti i giorni, spiegando le quali c'è pericolo che la parola resti vuota, senza evidenza di immaginazione, cioè senza la cosa *presente* allo spirito, insieme colla parola del maestro (1).

Ma già la parola *museo* scolastico deve metterci in guardia, facendo avvertire che si tratta di singoli oggetti, tolti dalle relazioni nelle quali si trovavano quando erano nella vita, che è appunto ricchezza di rapporti e interdipendenza di esseri. Sono oggetti, ma *astratti*, sebbene si tocchino e si vedano; chè la concretezza non sta nell'essere toccabili e visibili, ma nell'esser viva parte di un tutto; perciò essa non è nell'oggetto ma nella lezione rievocatrice del suo vero e intero essere (2).

---

(1) Naturalmente molto maggiore è il valore degli oggetti del museo che si adoperano non per aiutare i primi esercizii di intuizione, ma per le lezioni di geografia e di scienza naturale, quando viene — nelle ultime classi della scuola elementare e popolare — il momento di farle *ex professo*, come lezioni di materia speciale. In tal caso il museo scolastico ha vera e propria funzione di *gabinetto geografico e scientifico*, i cui oggetti non rientrano nella quotidiana esperienza dell'alunno (per es. rilievi cartografici, globi, apparecchi dimostrativi del sistema planetario, modelli in plastica per chiarire la struttura degli organi nelle piante e negli animali etc. (Si veda il ricco *Catalogo del Museo Pedagogico della Scuola di perfezionamento per i licenziati dalle scuole normali presso la R. Università di Roma* (pubblicato nell'*Annuario* relativo, degli anni 1909-12).

(2) Giova ascoltare le parole di un *pratico* della scuola, d'un antico maestro l'ispettore scolastico EDMOND BLANGUERNONE, ideatore ed attuatore nel suo dipartimento (Haute-Marne) delle *classes-promenades*, (una periodica *scuola all'aperto*). Egli dice acutamente: « L'image, si belle qu'elle soit, n'est pas de la vie; c'est, tout au plus, de la vie *figée incomplète*, n'interessant, et encore très imparfaitement, qu'un sens, celui de la vue. L'image, entre l'enfant et la nature, n'est qu'un intermédiaire; qu'il aille donc, tout droit et tout franc à la nature elle-même... ».

E la stessa cosa ripete dei « *specimens* étiquétés » del museo scolastico: « c'est de la vie fragmentaire, meurtrie, déracinée, dont le spectacle sur les tablettes du petit musée peut rappeler utilement des souvenirs, mais non donner l'impression première... Il faut aller dans la nature pour observer les choses et les

Più completo sussidio, ed oggi entra rapidamente nell'uso, è la *proiezione*, o soprattutto la proiezione animata; che permette di far notare una maggior ricchezza di aspetti e di relazioni delle cose di cui la lezione si occupa; (1) ma più di tutto, assai più che museo e proiezioni, sono sussidio alle lezioni d'intuizione le occasioni di osservazioni nel mondo naturale ed umano così com'esso è; cioè le *gite* della scolaresca nella città e nei suoi dintorni, le *lezioni all'aperto*, interrogando la ricca natura (2); le *visite*

êtres sur leur habitat et dans leur cadre, pour decouvrir les relations de la terre et des hommes ». (*Les classes-promenades*, nella rivista *L'éducation*, Paris, Vuibert et Nony, 1909, fascicolo 3, pag. 333). Si vedano le *Lezioni all' aperto* della BENAGLI. Roma, Associazione per il Mezzogiorno, 1931.

(1) Si badi però che la proiezione animata quando sia priva di collegamento colle lezioni e le occupazioni e ricerche della scuola, assume il carattere di mero *svago* ed è didatticamente *quasi inutile*, anzi talvolta dannosa.

Sul valore del cinema scolastico si vedano la circolare, da me redatta nel 1923 su *Le proiezioni luminose, fisse ed animate, nelle scuole medie e nelle scuole elementari* (Bollettino Ufficiale 13 dicembre 1923, riprodotta in *Vita Nuova della Scuola del Popolo*, Sandron edit. 1925) e la circolare della *Associazione educatrice italiana*, alla quale parimenti ho contribuito, in *Educazione Nazionale*, Nov. Dic. 1932.

La rivista internazionale del Cinema educatore è oggi un periodico pubblicato dalla *Società delle Nazioni*, a Roma, dal 1929 (n. del 1933).

(2) Le *scuole all'aperto* traggono origine dalle istituzioni benefiche, in pro dei fanciulli deboli e rachitici, ormai molto diffuse, le quali da noi hanno nome di *Colonie estive, marine e montane*, in Francia si dicono *Colonie di vacanza* e nei paesi di lingua inglese *Accampamenti estivi per ragazzi*. (La prima colonia per bambini poveri e deboli sorse in Svizzera, nel cantone di Appenzel, nel 1876; **in Italia il primo esperimento completo fu fatto da Milano nel 1881).**

Le *Scuole all'aperto* cominciarono come istituzione sanitaria, come forma più razionale di spedalità infantile, e accolsero perciò solo bambini di debole costituzione; ora tendono a diventare istituzione generale, normale, con valore non solo igienico-medico, ma didattico.

Notizie sull'*Ospizio marino Matteucci* in Rimini; sull'*Ospizio marino romagnolo* di Riccione; sul *Comitato pro bambini scrofolosi* e relativo *Ospizio marino di* Ravenna; sulla *Istituzione degli ospizii marini di Roma* (in vita dal 1867) sull'*Ospizio marino di Voltri*; sul *Paedagogium* di Nervi (uno dei più belli e completi anche come scuola, fondato nel 1887; sull' *Opera pia bergamasca*, fondatrice dell'ospizio di Varazze; sull'*Ospizio marino di Brescia a Celle ligure;* e su altri molti minori (S. Benedetto del Tronto, Macerata, Fano, Loano, S. Cataldo, Cagliari, Porto S. Stefano, Bocca d'Arno etc. etc.), si possono trovare nel pregevole volume di ALFONSO MANDELLI. *La spedalità infantile in Italia*, Milano, Hoepli, 1897 (rispettivamente alle pagine 358, 363, 364, 370, 387, 408, 409, 422, 427, 522, e 601). Nello stesso volume si leggeranno ragguagli interessanti sulle *Colonie Alpine* (di Brescia, Cremona, Milano, Firenze, Verona, etc.) a pagine 428, 477, 425, 570, 616.

Sulle *Colonie estive, marine, appennine, urbane per gli alunni poveri delle scuole comunali di Roma* si legga la relazione morale, finanziaria, medica del 1912, nell'opuscolo *Salviamo il fanciullo !* (Roma, tip. dell' *Unione Editrice, via Cesi, 45*, 1913). Il Comitato romano pro-colonie, ha sede nella scuola comunale « Luigi Settembrini », Via del Salvatore, 38

precedute da conversazioni preparatorie, e seguite da lezioni vere e proprie che trovino fondamento nelle immagini ancora vivaci; i *racconti* e le letture, comuni alla scolaresca e personali di ciascun ragazzo.

La più geniale istituzione integratrice della scuola, escogitata appunto a sussidiare le lezioni di scuola, è quella dei *ragazzi esploratori*, della quale si ebbero nel decennio 1910-1920 attivissime sezioni in varie città d'Italia. I piccoli «gruppi» di fanciulli ogni settimana muovevano in gita, con ben determinato obbietto: conoscenza e stu-

---

Una vasta relazione a stampa, sempre dal punto di vista medico, si ha sulla *Colonia climatica alpina in Veglio d'Intelvi, Esperimento di cura climatica fatto dalla colonia «G. Giusti» del patronato scolastico di via G. Giusti, Milano*; un bel volume ALBERTO DALLOLIO ha dedicato a *Le colonie scolastiche bolognesi, note e ricordi*, Bologna, N. Zanichelli edit. MCMXIII.

Per la propaganda e l'organizzazione si sono tenuti congressi, all'estero e in Italia e costituite associazioni speciali. Si vedano i *Rapports du Congrès National des Colonies de Vacances* (30 settembre-2 ottobre 1910) tenuto a Parigi nella facoltà di Medicina (deposito presso M. F. GIBON, rue Beaune, 5 Paris, prezzo L. 3), e il *Bollettino della Federazione nazionale delle associazioni, per le cure marine e montane*, Modena, tipografia Bassi e nipoti, 1912 (contenente importanti articoli di G. TRIANI).

Delle *scuola all'aria aperta* come istituzione rivolta specialmente alla salute dell'organismo si occupano EUGENIO PAULIN. (*Le scuole all'aria aperta*, Trieste), E. Vram, 1909, deposito presso la libreria editrice F. A. Schimpff) e CATERINA CECCHINI, (*La scuola all'aperto come arma preventiva contro la tubercolosi*, in *Rivista pedagogica* 1910, fascicolo VII, pagina 664-667). L'opuscolo del Paulin è riccamente illustrato.

Sui varii tentativi di scuola all'aperto in Italia sino al 1912 si veda l'articolo del Dott. A. RANDI (Padova) nella Rivista *L'igiene della scuola*, diretta dal Dott. M. Ragazzi (Genova, via Baldi, 15), Vol. 3, n. 26, agosto 1912. Il COMUNE DI VERONA ha pubblicato una mirabile raccolta di fotografie delle sue scuole all'aperto: *Scuola all'aperto*, (editore lo stabilimento fotografico Guido Vivi, Corticella S. Paolo, 2 Verona), e il Dottor CLEMENTE TONZING di Verona ha presentato al *Congresso delle opere dell'educazione popolare* (Roma, 1912) una relazione su *La scuola all'aperto sotto l'aspetto dell'igiene; organizzazione e programma della prima scuola all'aperto*, (che sarà pubblicata presto negli *Atti* del Congresso suddetto)

Una trattazione italiana d'una certa mole, fatta non solo dal punto di vista igienico ma anche da quello pedagogico, è quella di GAETANO GRILLI, ispettore delle scuole comunali di Roma (*La scuola all'aperto. Relazione*. Roma, tipografia Cecchini 1911), corredata di molte illustrazioni. Ottimo, sebbene affaticato nella prima parte da una dottrina non sempre digesta, è il vol. di FR. FRATUS, *La scuola all'aperto*, Firenze, Bemporad, 1913, L. 3,50.

Scuole nuove, con sede propria in campagna, con vasti terreni di proprietà dell'istituto fondatore, che hanno carattere di una vera e propria convivenza familiare ed esplicano un programma di studii fuori di ogni vincolo tradizionale scolastico, sono venute sorgendo qua e là, in piccolo numero perchè costosissime e utilizzate perciò solo dalle classi più agiate, ma piene d'uno spirito nuovo, animate da un sano realismo.

Apostoli ne sono stati CECIL REDDIE, in America, HERMAN LIETZ in Germania, EDMOND DEMOLINS e GEORGES BERTHIER in Francia (*New School. Land*

dio di una parte meno nota della città o della campagna, di un monumento, di una istituzione, di una officina etc. Una forma di *scuola all'aperto*, senza i vincoli della scuola, ma a integrazione di essa (1).

Concludendo: migliore è il sussidio didattico che richiede una più attiva partecipazione dell'alunno; lo stesso *museo* scolastico ha tanto più pregio, quanto più gli stessi alunni hanno contribuito a formarlo, in modo che gli oggetti da loro trovati nelle piccole ricerche ed esplorazioni siano nel museo non scissi dalla loro esperienza, ma quasi ricordo e simbolo di essa.

Erziehungsheime. Écoles nouvelles à la campagne). Organo di una di esse (*L'école des Roches* a *Verneuil sur Avre* [Eure] è la rivista trimestrale *L'éducation, revue illustrée d'éducation familiale et scolaire*, redatta dal Berthier (Administration Libraire Vuibert. Boulev. S. Germain, 63, Paris). Si legga in essa (2a annata n. 4, dicembre 1910) lo studio di AR. FERRIERE, *Les écoles nouvelles à la campagne. Principes, applications, objections*, pag. 463-496). Si guardino pure le notizie che lo stesso H. LIETZ dà dell'istituzione all'articolo *Land-Erziehungsheime*, a pag. 290 del vol. 5 dell'*Encyclopädisches Handbuch der Pädagogick* del REIN, Langensalza, Beyer edit., 1906 (nota del 1913).

Alla precedente nota del 1913, relativa alle origini delle scuole all'aperto non aggiungiamo nulla, e non perchè queste opere non si sieno sviluppate, ma perchè sono ormai dotazione di ogni centro scolastico. Chi volesse più complete notizie consulti le pubblicazioni dell'*Opera nazionale Maternità ed infanzia*, il grande organismo assistenziale cui si appoggiano in Italia tutte le iniziative di questo genere.

(1) L'istituzione è inglese, e a Genova il fondatore fu un inglese, innamorato del nostro paese, il Dott. J. R. SPENSLEY, morto eroicamente in Asia Minore, combattendo per la sua patria. Su di lui si legga la bella rievocazione di M. Mazza in *Educazione Nazionale* Febbraio 1932. Si veda ora T. ROSSI-DORIA, *La scuola sana*, in *Scuola e Vita* n. 40. Le formazioni giovanili più recenti, promosse dall'*Ordine Nazionale Balilla* hanno carattere prevalentemente di educazione fisica e di preparazione morale alla vita strenua del soldato. Il particolare compito *didattico* degli antichi *giovani esploratori* è stato, col 1923 assorbito dalla scuola elementare, cui spetta di non chiudere dentro l'aula la sua opera, di fare degli scolari altrettanti piccoli indagatori della vita circostante, mediante frequenti escursioni e visite. Gli *accampamenti giovanili estivi* offrono massime risorse a un educatore geniale che sappia organizzare la vita del campo per l'arricchimento spirituale oltre che fisico.

Il libro di lettura.

1. Funzione dei libri di lettura nella scuola elementare e popolare. Criteri di scelta del libro di lettura.

Gli strumenti più delicati dell'insegnamento in una scuola elementare o popolare sono, senza dubbio, i libri di lettura. Alla lettura si dedica il maggior numero di ore, perchè se ne attende per la scolaresca il maggior guadagno spirituale; si può dire, anzi, senza esagerazione, che in questa occupazione consista una buona metà del lavoro scolastico.

Se la scuola non ha solo l'ufficio di formare una enciclopedia minima, composta di nozioni tolte da ogni ramo dello scibile, ma anche quello, ben più nobile ed arduo, di *destare l'intelligenza*, suscitando la riflessione personale degli alunni, costringendoli a cercare in se stessi, a mettersi con sincerità di fronte alla propria coscienza, per valutare la coerenza e la dirittura del proprio mondo interiore, e giudicare con sè anche gli altri, nulla può giovare a tal fine più della lettura di libri organici e vivi, guidata da un maestro geniale.

La funzione dei libri di lettura è quella di allargare la sfera d'esperienza del bambino, rappresentandogli in forma perspicua soprattutto i problemi della vita morale, che lo stesso bambino intravede. Quella del maestro è di far sentire il più chiaramente possibile il contenuto del libro adottato, aiutando gli alunni a nuovamente crearlo nel loro spirito, e di procurare, con quella delicatezza di tatto che nessuna pedagogia ha mai insegnato nè può inse-

gnare, che la vita reale e quotidiana dell' alunno ne sia illuminata.

Nè il libro, nè il maestro predicheranno; ma l'uno e l'altro ecciteranno il fanciullo a controllare silenziosamente, *da sè*, la propria vita interiore, nella quale l'orientamento morale è ondeggiante e malsicuro.

Come la scuola, animata dal maestro, è per il bambino un mondo, così un mondo deve essere il libro: il suo mondo, *rivissuto*; contemplato con chiarezza d'intuito, dove prima era soltanto oscuramente sofferto, e quasi non avvertito. Il bambino a scuola deve scoprire se stesso; maestro e libro saranno guida o, se più piace, occasione alle scoperte.

Ma il *se stesso* del bambino non bisogna grettamente intenderlo come angustamente limitato all'età sua, alla sua puerile psiche: quasi che la scuola si proponesse di educare il bambino... a restare bambino. L'educazione va oltre alle empiriche determinazioni di età e di sesso; si propone solo di elevare anime *umane* alla consapevolezza. L'educazione mira sempre all' uomo, *nella sua compiutezza:* la natura infantile porrà da sè le limitazioni, senza che noi ce le proponiamo soverchiamente.

Certamente, il *modo* dell'avviamento cambierà da un piccino a un giovane, perchè altra è la potenza spirituale; la cultura d'un bambino avrà prevalentemente tono intuitivo, piuttosto che raziocinativo e scientifico; la *quantità* del lavoro mentale cambierà pure, a seconda delle età: ma nessuna limitazione può avere a priori il contenuto della cultura, la quale deve essere completa sebbene diversamente organata, tanto nel bambino che nell'adulto

Già questa, che è la legge dello spirito umano: « la vita della cultura è *svolgimento organico, non successione di parti* », è, colla prepotenza dell' impulso, manifestata dal bambino medesimo; il quale si annoia di legger sempre storie di bambini, scritte per bambini, con predichette morali, chiare o sottintese, per bambini.

L'alunno non deve sentire lo sforzo didascalico di colui che gli parla — dalle pagine di un libro o dalla cattedra — impicciolendosi e pargoleggiando con lui. Ben detto: *bisogna scendere sino ai piccoli;* nella pratica però poco si segue la seconda parte della sentenza: *per farli salire sino a noi.*

Il bisogno prepotente, *in tutte le età dell'uomo,* è di valer di più di quello che realmente si vale: senza una fondamentale insoddisfazione di sè non ci sarebbe accrescimento di poteri spirituali; perchè crescere spiritualmente non è cosa meccanica, che avvenga per *sovrapposizione* di cultura a cultura, per aggiunte successive di sapere, ma creazione: è, in altre parole, *voler crescere,* voler salire un gradino di più nella vita. Se il bambino ha un imperativo nella sua coscienza, esso può esprimersi con queste parole: *non esser bambino;* agire ed esser trattato da più che bambino. E non è in questo solamente il suo *giuoco,* ma la sua vita migliore (1).

Con nessuno sta meglio un piccino che con quelli che discorrono con lui come se non fosse bambino, interrogandolo e mostrando di interessarsi completamente alla sua conversazione; raccontandogli qualche cosa in modo che egli senta in loro solo il piacere di essere ascoltati; consigliandolo, se occorre, ma con tono confidenziale e amichevole; affidando alla sua responsabilità piccoli incarichi, senza preammonimenti inutili, e via dicendo.

Naturalmente tutto ciò ha un limite: è l'educatore che limita se stesso perchè conosce l'infanzia, anzi *quel dato bambino* col quale ha da fare; solamente, il limite non si deve fare avvertire; non deve esserci quell'accento di «indulgente degnazione», che si incontra quasi sempre nei libri *per ragazzi* e nelle conversazioni *coi ragazzi:* non deve esserci quel pargoleggiare del maestro che lo

---

(1) Meravigliosamente questa verità fu additata da GINO CAPPONI, nel suo *Frammento sull'educazione.*

diminuisce continuamente di fronte allo scolaro, infastidito da quel continuo malcelato: «*tu sei piccolo*», «*io parlo così per te, che non potresti capire altrimenti*», «*queste cose non mi interessano, ma le dico per te*».

Questo pargoleggiare e predicare è una forma di retorica, venuta su colla scuola: la *retorica didattica*; e di questa retorica sono purtroppo impastati i nove decimi dei libri che si mettono nelle mani dei bambini!

Se ne esamini qualcuno, a piacere. Intanto salta subito agli occhi che i libri per bambini, come dicemmo, *parlano, quasi esclusivamente, di bambini.* Tutto ciò che non è vita infantile viene sottratto alla curiosità e all'interesse dei bambini; quasi tutti parlano esagerando e inconsapevolmente caricaturando il De Amicis, di cose scolastiche, anzi delle piccolissime piccolezze della vita di scuola, esposte in quadretti convenzionali, ricavati da pochi schemi consueti. Ma *il bambino è spettatore di tutta la vita*; anzi è forse più curioso della vita degli adulti che non di quella dei bambini; più lo incatena ciò che egli ancora non è, verso cui si muove la sua ancora non ben consapevole aspirazione, che non ciò che gli somiglia; più gli interessa il maestro che non il condiscepolo, più i genitori e i fratelli maggiori, che i fratelli vicini a lui d'età.

Mai come in questo appare evidente la inesattezza del motto didattico *dal vicino al lontano,* quando si prenda troppo alla lettera. E questo spiega l'antipatia che hanno di solito gli scolari per il loro libro di testo e per la lettura di *scuola*, anche quando han passione per il leggere e leggono molto da sè. I ragazzi hanno chiarissima coscienza che il libro di scuola è, senza confronto, meno vivo. «*Cose da libri di scuola*», è buona definizione per cose trite, noiose, false, retoriche, puerili, predicatorie (1).

---

(1) Cfr. G. LOMBARDO RADICE *Saggi di propaganda politica e pedagogica* (ultimo capitolo, dedicato, a *E. De Amicis)*. Palermo, Sandron, 1910. Si veda la prefazione al vol. dei coniugi BRAUNSCHVIG, *Poèmes pour l'Enfance*. Toulouse, edit. Privat. 1911, la quale contiene molte belle osservazioni a questo proposito.

È possibile enunciare una buona regola per la scelta dei libri per l'infanzia: *È buon libro per ragazzi quello che può essere gustato,* senza restrizioni e riserve, *anche dagli adulti.* Non tutto ciò che è scritto per gli adulti, vale per il bambino, ma tutto ciò che vale per i bambini deve valere anche per gli adulti, *se è opera d'arte.*

Con espressione solo apparentemente paradossale è lecito anche dire che i libri meno adatti per i ragazzi sono proprio quelli che son fatti per i ragazzi, e non per *l'uomo* che è pure nel ragazzo, o per il ragazzo che rimane sempre nell'uomo, anche cresciuto assai negli anni. Come esempio tipico ricordo un libro ingenuo, ma prezioso della nostra letteratura educativa: il *Cuore* del De Amicis. Lì non trovate la gretta empirica limitazione del concetto di infanzia: c'è un mondo, nel quale le anime che vivono sono di bambini e di adulti. È il romanzo di un gruppo di bambini, ma è anche il romanzo di un padre, d'una madre, d'un maestro; gli adulti non vi sono presentati sempre come perfetti, ma coi loro difetti e vizii (nei *libri per bambini,* invece quasi sempre i piccoli fanno bricconate e i grandi... sono angeli!); e c'è in iscorcio tutta la vita sociale: drammi intravveduti potentemente, di famiglie del popolo e della borghesia: qualche figura meglio tratteggiata, l'erbivendola, l'operaio infortunato, l'alcoolico...); e c'è di più ancora, la rappresentazione viva della nazione, della sua storia, dei suoi problemi dolorosi, dei suoi ideali, delle sue speranze. Protagonista del *Tamburino sardo,* o del *Piccolo patriotta padovano,* non è solamente l'eroe fanciullo, ma la patria; protagonista del racconto *Dagli Appennini alle Ande* non è solo il piccolo emigrante, ma anche il popolo degli emigranti.

Un libro cosiffatto è *per ragazzi?* Sì, ma perchè è per tutti; perchè è un'opera d'arte, un organico dramma, che il fanciullo rivive *come uomo,* non come fanciullo; tanto è vero che similmente potrebbe esser rivissuto da un

adulto, anche colto, che per la prima volta si mettesse a leggerlo.

Più buffa ancora è la strana limitazione che spesso vincola i libri per le scuole femminili. È già discretamente assurdo, intanto, che dei libri di lettura ci sian quasi sempre due edizioni, per le scuole maschili e per le scuole femminili; ma più assurdo che i libri di lettura speciali per le ragazze parlino principalmente di *bambine* e di piccolo mondo femminile. Come se le ragazze di scuola non potessero avere padre, fratelli, parenti, amici; come se le bambine non fossero anch'esse spettatrici della stessa vita domestica e sociale di cui sono spettatori i maschietti; come se allargare l'orizzonte mentale e morale della bambina non fosse lo stessissimo problema educativo che approfondire la consapevolezza del bambino.

2. Antologia o racconto continuato?

È relativamente indifferente che il libro di lettura abbia forma antologica o no. L'essenziale è che sia *organico*, che cioè non risulti da un accostamento di frammenti disparati, come di frequente suole avvenire.

Ci son libri in maschera di racconto continuato, — nei quali compaiono gli stessi personaggi, stesi con una certa unità esteriore, di tempo e di ambiente, — che in realtà sono senza organismo, un guazzabuglio di nozioni varie, artificiosamente inquadrate nel racconto delle avventure di uno dei soliti Pierini. Ci sono, viceversa, libri che hanno la forma esteriore della antologia, pervasi però da un unico spirito: l'anima del compilatore, che non ha accostato a caso dei frammenti, ma ha scelto e raggruppato tutto ciò che poteva colorire il suo ideale educativo. Ma poichè l'attenzione dei fanciulli ha breve respiro, la lettura deve riuscire a un vero e proprio allenamento: onde è forse meglio un libro non antologico, che nel procedere sforzi il piccolo lettore a ricordare le pagine precedenti,

a richiamare episodi e pensieri, intrecciando il profitto di oggi con quello dei giorni precedenti, anche se lontani.

Della scelta non può farsi però consigliera una didattica: ad essa deve provvedere e provvede ben più utilmente il gusto del maestro; noi enunciamo soltanto un criterio generale. Il buon senso e la conoscenza dei bambini suggeriscono da sè come il criterio generale debba contemperarsi nella realtà.

3. Come si usa e come si deve usare il libro di lettura.

Giova contrastare una pericolosa usanza scolastica circa l'uso dei libri di lettura.

Per il rispetto malinteso dell'unità didattica, può accadere che il maestro non si contenti dei semplici richiami eventuali d'una disciplina d'insegnamento a proposito di un'altra, ma addirittura mescoli due esercizi disparati. È frequentissimo il caso di veder trasformare la lettura in esercizio grammaticale, o in spigolatura lessicale. Errore didattico che genera il più grave perturbamento all'esercizio di leggere! La lettura infatti richiede *per sè* tutte le forze intellettuali dell'alunno, e soprattutto ogni possibile sforzo di meditazione, di interiore rifacimento. Chi legge deve *raccogliersi e interrogare se stesso*, per intendere appieno ciò che il libro vien presentando, e metterlo in relazione col proprio mondo spirituale, cioè per trovare in questo giustificazione e posto alle nuove idee che la lettura attenta fa mutare.

Leggere con tutta l'anima è condizione essenziale del capire, quando si tratta di un adulto; figuriamoci se non sia, quando chi legge è un fanciullo! Via via che ci si addentra nella lettura progredisce lo sforzo di eliminare dalla coscienza ogni motivo di perturbamento; quasi *cancellare* ciò che possa toglierci da quel profondo assorbimento di noi stessi nella cosa che leggiamo. Con frase

vichiana si potrebbe dire che noi *diventiamo* ciò che leggiamo.

Perciò sono compatibili con tale necessità spirituale tutti gli esercizi *preparatorii* che si vogliono, ma non mai esercizii *toto coelo* estranei. Per esempio: il maestro prima di iniziare la nuova pagina di lettura richiama le precedenti, ricordandole egli medesimo o facendole esporre a qualche scolaro: questa è preparazione della lettura, e inizia quello sforzo di concentramento che è necessario; il maestro espone, prima di farlo leggere agli scolari, il nuovo brano di lettura; il maestro legge lui, a voce alta, prima di far leggere: illustra, parafrasa, commenta procurando di avvincere e commuovere il suo uditorio; tutto ciò è pure preparazione della lettura degli scolari, la aiuta, la sospinge, ed è ottima consuetudine didattica, quando nel maestro ci sia un'anima pronta e plastica. Ma prendere la poesia, il racconto, per avvolgerli nella ragnatela grammaticale; far ricercare tutti i nomi, tutti gli aggettivi, tutti i pronomi e gli altri accidenti; far «analizzare» — come si dice — le funzioni della proposizione, e le disposizioni sintattiche della poesia e del racconto, significa *sacrificare la lettura* e far diventare noiosa l'ora destinata ad essa, che dovrebbe essere di tutta la giornata la più desiderata ed attesa.

Sacrifizio non insignificante, perchè si uccide il gusto del leggere, e si riduce il tempo dedicato alla lettura, la quale viene perciò danneggiata e qualitativamente e quantitativamente.

Gli esercizi di grammatica *debbono stare da sè*, indipendenti dalla lettura, come esercizi speciali, in ore speciali. L'ora di lettura è sacra alla lettura. (1)

---

(1) Esercizi di preparazione alla lettura possono essere e sono in genere tutte le lezioni, di geografia, di storia, di scienze naturali, etc. etc. Non si leggerà, supponiamo, *Tamburino sardo* del De Amicis senza aver parlato, *in altre ore*, di guerre dell'indipendenza, nè *Dagli Appennini alle Ande*, senza aver fatto, prima e indipendentemente qualche cenno speciale di geografia.

4. Libro o libri di lettura? (Con nota bibliografica dei « poemi per l'infanzia » (1).

[Chi leggerà le pagine dedicate in questo volume alle singole discipline di studio, si accorgerà come contrariamente al credere comune, non è possibile un insegnamento elementare ricco di suggestioni e adatto a suscitare l'iniziativa personale e il lavoro per gruppi (la collaborazione *effettiva*, insomma, fra alunni e maestro) se non si fa ricorso a molti libri. La scuola *attiva* non è libresca (perchè è scuola di esperienza e di lavoro, di esplorazione e di ricerca, di esercizio di inventività e di attività creativa) ma ha bisogno di libri. *Libri*, non « libro di testo ». Libri, al plurale. Libri: per consultarli allo scopo di riconoscere, classificare, ordinare il materiale di osservazione o di ricavarne annotazioni utili nelle proprie relazioni, spunti per verifiche e per piccole indagini; per dare insomma nervi e forma vivente agli schemi delle « nozioni », onde disporre per tempo e da lontano l'animo alla intelligente e critica curiosità che dovrà signoreggiare negli animi della adolescenza e della maturità, se l'educazione raggiunge il suo fine. Libri, per orientarsi e acquistare intima conoscenza della regione in cui si vive e della patria cui si appartiene; libri per ascoltare le parole di vita della religione e dei suoi apostoli. Libri, per lo studio di ogni giorno o per la fruizione gioiosa di momenti eccezionali; per il lavoro metodico e per le ore ricreative. Libri e libri, ai quali continuamente ricorrere per continuamente tornare su di sè, vigilatore della propria esperienza spirituale.

Tanto poco è possibile fare a meno di questo plurale, che perfino il libro di testo unico, di stato, pur dopo tante critiche contro i *sussidiarii*, nella parte non letteraria risulta un accostamento dei piccoli libri particolari, che vogliono essere guida a tutte le materie.

---

(1) Paragrafo aggiunto nella edizione 1934.

I programmi del 1923 (che vanno pensati in rapporto ad una intensa attività assistenziale verso gli alunni poveri e integratrice verso la scuola, per *dotarla* di mezzi) volevano in realtà non uno ma più *libri di lettura*, per assicurare alla scuola insieme varietà e organicità, e far sentire la ricchezza della cultura, anche ai fanciulli. Prescrivevano infatti, oltre al libro di lettura propriamente detto (1) *letture religiose*; *letture storiche*; *albi* e *letture* di igiene, di scienze; libri o «*almanacchi*» di cultura regionale; *albi e didascalie* geografiche; e — per la dotazione collettiva — *canzonieri, raccolte* per la recitazione; biblioteche scolastiche a copie multiple.

Si può chiedere, ed è stato chiesto, perchè debba esserci un «libro di testo per la lettura» in ciascun anno di scuola. Non può farsene benissimo a meno, si dice, se il libro lo vien componendo, con l'aiuto di molti libri, via via che gli occorre e *come* gli occorre, il maestro coi suoi scolari? In fondo, dicono, questo è il vero spirito dei programmi: che maestri ed alunni, in rapporto col proprio ufficio, la propria cultura, le proprie curiosità, il proprio sentire, sieno essi stessi gli *autori* o almeno i *raccoglitori* delle letture. Un «autore» è propriamente il fanciullo che tratta il «soggetto annuale» o «mensile» e raccoglie colle osservazioni proprie il ricordo delle pagine alla cui lettura è stato guidato; «autore» è, anche, più propriamente, il maestro, che compone (e sempre rinnova) una sua libera e geniale antologia intorno ad ogni «centro di interesse»

---

(1) Anche per il *libro di lettura* i criterii erano larghissimi, consigliandosi ufficialmente di evitare il libercolo farcito, per adottare un'opera di arte, anche un racconto-romanzo, se avesse alto valore educativo.

Diceva infatti il Ministero nel 1925: «La nostra letteratura non è affatto povera di libri per fanciulli che abbiano pregio educativo ed artistico: ma tuttavia i nostri editori non sapevano e non credevano opportuno servirsene, preoccupati di veder sistemata la produzione cosidetta didattica, dei non meno cosiddetti *corsi di lettura!*» Il ministero perciò incitava a presentare «libri non *scolastici*» (nel senso deteriore della parola «scolastico»), «ma che hanno cittadinanza nella letteratura per la giovinezza». Nella relazione poi, sui libri di testo, venivano approvati libri che non avevano nulla a che fare coi *corsi di lettura* e colle artificiose distinzioni di anno o *classe* di studio.

con cui viene coordinando fra di loro le varie materie di studio, le escursioni, e i lavori (1).

È innegabile che sotto il paradosso della abolizione del libro di lettura c'è molta parte di verità (2). Nella scuola moderna esso è venuto perdendo gran parte del suo antico primato. Nelle primissime classi elementari la tesi della abolizione del «testo» di lettura, si può anzi sostenere senza ombra di paradosso, data la modestia estrema dei limiti (3).

Anzi, felicissime esperienze, autorizzate ufficialmente, hanno dimostrato che più ricco del «testo», più gradito, più intonato ai luoghi e agli animi riesce il libricciuolo redatto e illustrato, durante l'anno, a scuola e a casa, dai piccoli colla guida assiduissima del maestro il quale consacra coll'inclusione nel «libro» manoscritto, oltre che le più belle «prime letture» di poesia e di prosa attinte da ogni dove, che egli è riuscito di mettere a fuoco, suoi pensieri, suoi racconti, sue lezioni più degne di ricordo e

---

(1) Quale complessa ricerca e utilizzazione di libri varii implichi un gruppo di lezioni — che è, senza esagerazioni, un *libro potenziale* — si può vedere scorrendo i diarii didattici di valorosissimi docenti ticinesi, da me pubblicati nei *Supplementi* di *Educazione Nazionale* («Il maestro esploratore» e «Lezioni all'aperto». Ricordiamo altresì, per reverenza alla sua memoria l'ormai introvabile opuscolo della compianta maestra di Roma, Virginia Povegliano-Lorenzetto, *Esperimento di differenziazione didattica, eseguito nella Scuola elementare femminile «Regina Elena»*, Roma, 1924. Su la Povegliano si legga: Ad. Ferrière, *La liberté de l'Enfant à l'école active*, Bruxelles, edit. Lamertin (60 rue Coudenberg) 1928, pp. 74-84. Un recentissimo esempio prendo dalle scuole cui presiede R. Dal Piaz, autore delle pregevoli «*Esperienze didattiche di un ispettore trentino*», *Il programma di classe*, di Giuseppe De Marchi (in *Educazione Nazionale* 1929, pp. 143-153).

Ma chi voglia rendersi conto della intima relazione di ciò che il maestro *sceglie* colla personalità totale, del maestro legga, a sua gioia e conforto, i piccoli libri di lettura messi insieme da un grandissimo scrittore, per la sua qualità di volontario *maestro di villaggio* a Jasnaia Poliana. Si leggano trad. in francese: *Les quatres livres de lecture*, Paris édit. Bossard, boul. St.-Germain 140, 1928.

Da questa raccolta tolstoiana, da ogni fiore di essa (ma l'*ape* è un grande maestro-poeta), tragga ogni maestro l'ideale del suo lavoro, in rapporto alla *formazione del lettore.*

(2) Corrisponde a molteplici e serie esperienze pratiche assai ben riuscite il saggio *Der Unterricht ohne Lesebuch* («L'insegnamento senza libro di lettura») di Wilhelm Tronemann, ed. H. Schaffstein, Colonia, 1926.

(3) Oltre i limiti della capacità di leggere dei piccoli va il maestro, *leggendo lui agli scolari*, da varie fonti. Ciò che possono leggere direttamente e personalmente gli alunni, per i quali ancora esistono (e impacciano) le difficoltà *meccaniche* della lettura, è ben poco.

perfino talvolta talune paginette più felici dei medesimi alunni. Questo sì, che è il *libro vivente*: il libro che cresce insieme coi piccoli autori (1).

Nelle classi superiori, dalla terza in su, dove l'ambito delle letture è più vasto, il leggere non è solo *esercizio*, ma anche e soprattutto *fruizione artistica*, della quale quasi mai accade di dover render conto, scolasticamente parlando, sulla quale non si ricevono «classificazioni», che non dà luogo ad interrogatorii. Il valore della fruizione artistica è essenzialmente nel rapimento della fantasia, nella commozione senza turbamento del sentimento, nella nobilitazione spirituale che la lettura dà, mettendo in cuore una vivace nostalgia di cose buone e belle e un desiderio di *fuga* da tutto ciò che è trito, o meschino e volgare (2).

Particolarmente intendiamo riferirci a quel capitolo dei programmi ufficiali nostri che tratta di *occupazioni intellettuali ricreative*. Quivi si chiede che il maestro sia *narratore* di novelle «fra le più serene e gioconde e fra le più educative; di leggende e racconti «di schietto gusto popolare, attingendo particolarmente al ricco tesoro regio-

---

(1) Fra le esperienze più persuasive va annoverata quella della maestra CLELIA MIGLIARDI di Gorizia, negli anni dal 1924 al 1932.

Una risorsa utile a dar vita un po' più duratura nel mondo dei ragazzi di una scuola alle loro più felici pagine di osservazione, di fantasia, e alle loro «relazioni» ed «esperienze», è offerta dalla «*Tipografia degli scolari*» la quale è, a parte tutto, un magnifico esercizio di intelligente lavoro, per se stessa considerata.

In Francia si è fatto promotore della tipografia degli scolari e di edizioni di schiette pagine fanciullesche, curate da fanciulli, il FREINET. Di lui si veda *L'imprimerie à l'Ecole*, Edit. E. Ferrary, Boulogne, Seine. Si può consultare utilmente anche FREINET, *Plus de manuels scolaires*, Edit. de l'*Imprimerie à l'Ecole*, Saint-Paul (Alpes maritimes), 1929. Si veda però, soprattutto la rivistuccia, composta e stampata dai piccoli tipografi delle scuole elementari di Saint-Paul, «*La Gerbe*», da cui hanno origine dei volumetti (*Extraits de «la Gerbe»*) colle cose più singolarmente semplici e felici degli alunni di varie scuole associate in tale «... impresa» minuscola. Alla fine del 1933 erano usciti già una sessantina di fascicoli col titolo generale «Enfantines», preziosa raccolta di materiali di studio per l'educatore che non voglia pascersi di astrazioni.

(2) Chi sente della musica bella *si eleva*. Ma chi potrebbe *scolasticizzare* tale elevazione per misurarla con interrogazioni e punti? L'importante è che la musica sia stata sentita. Così è delle letture più belle. L'importante è che sieno state *ascoltate* o *fatte*, con sentimento, non che sieno controllate da esami e da compiti.

Se è vero questo, le letture più avvivanti bisogna cercarle proprio fuori del «testo scolastico di lettura»: nella biblioteca di classe o dell'istituto.

nale »; (1) e, a cominciare della terza classe, di leggende eroiche del mondo greco, delle leggende di Enea e di Roma, della epopea cavalleresca e religiosa (2).

Queste che si chiamano *ore ricreative*, solo per distinguerle dalle *ore dei compiti*, ma che in realtà sono le ore di raccoglimento più belle intorno al buon « cantastorie » del popolo fanciullo, sono non solo proficue ore di lettura espressiva « *ascoltata* », che va oltre ogni interesse scola-

---

(1) Per la suggestione data dai programmi si è mirabilmente accresciuta la produzione editoriale. Riportiamo altrove la bibliografia degli *almanacchi regionali* che sono il più originale e felice prodotto della riforma, anche se non il più fortunato. (Vedi i capitoli sulla *Storia*, sulle *scienze*, sulla *geografia*).

(2) Il primo a dare l'esempio di rielaborazioni del materiale mitologico ed eroico classico per i fanciulli fu il grande storico di Roma, G. NIEBUHR, il quale dettò per i suoi figliuoletti le *Storie degli eroi greci*, divenute presto tradizionale libro di lettura, come « poema per i piccoli », nelle famiglie colte tedesche. Se ne veda ora la traduzione italiana di A. BOZZONE presso l'edit. Paravia, Torino, e quella, anche felicissima, di MARISSA, presso la Soc. Ed. *La Nuova Italia*, 1927.

In Italia furono le prescrizioni dei programmi cui qui accenniamo a dare la spinta a una ricchissima produzione del genere. E anche prima dei programmi avevamo avuto da LAURA ORVIETO, l'aureo libretto *Storie della antica storia del mondo* (edit. Bemporad, Firenze).

Gioverà ai maestri che si dia qui una succinta bibliografia di altri *poemi per l'infanzia* (*rielaborazioni di grandi opere classiche*, col doppio valore dello *interesse attuale* per la fantasia del piccolo lettore e della *preparazione* alle complete letture degli originali, nelle scuole superiori):

Da varia fonte: MARIA PERITO, *Nel mondo delle leggende e degli eroi*, Torino S. E. I. 1926; GRAZIA FERRETTI-SINATRA, *Orfeo, Glauco, Niobe, Memnon, Ercole, Filottete*, Cappelli, Bologna, 1925; miscellanei, da lingue straniere: KINGSLEY, *Gli eroi*, Lanciano, Carabba; HAWTHORN, *Il libro delle meraviglie e il mondo delle meraviglie*, Firenze, Salani; Dalla Iliade: DI VITA, *Il mito di Achille*, Torino, Paravia; A. CINZIA, *Sotto le mura di Troia*, Bemporad; U. BARBARANI, *Nell'antica Troade*, Torino, Paravia; UGOLINI, *Achille e Patroclo*, editr. *La Scuola*, Brescia; Dall'Odissea: MONICELLI, *Il viaggio di Ulisse*, Firenze, Bemporad; UGOLINI, *Il paziente Odisseo*, edit. *La scuola*; A. CINZIA *Le avventure di Ulisse*, Bemporad; Epopea dei «ritorni»: UGOLINI, *Il ritorno del re Agamennone*, editr. *La Scuola*; Epopea romana G. FANCIULLI, *Il romanzo di Enea*, S. E. I; LAURA ORVIETO, *Il Natale di Roma*, Bemporad; UGOLINI, *Il padre Enea*, edit. *La Scuola*; BANAL, *Lazio divino*, Paravia; Dai cicli cavallereschi medievali: presso Paravia: LATTES, *Il Cavaliere di Roncisvalle*; LORENZONI, *Imprese d'armi*; GOZZANO, *Il Cavaliere del Graal*; presso *La Scuola*: UGOLINI, *Percivalle e il Santo Graal*; BANFI MALAGUZZI, *Il Guerrin meschino*; Dall'epopea germanica: ALLASON, *Il tesoro dei Nibelungi*, Torino 1923; USIGLIO, *La leggenda dei Nibelungi*, Paravia; UGOLINI, *Sigfrido e l'anello*, editr. *La Scuola*; Epopea iberica: BANAL, *Gli ultimi signori dell' Alhambra*; BANAL, *Ruy Diaz, il Cid Campeador*, editr. *La Scuola*; Dal mondo biblico del Vecchio Testamento: A. COLOMBO, *Il libro del popolo di Dio*, Firenze, Bemporad; ROSSELLI BENAIM, *I primi tempi*, soc. editr. *Israel*, Firenze.

Valorosi scrittori si sono cimentati altresì col problema di popolizzare fra i fanciulli del popolo il poema dantesco: E. JANNI. *In picciolетta barca*, Treves; DINO PROVENZAL, *Il Dante dei piccoli*. editr. *La Voce*, Firenze; UGOLINI, *Il piccolo Dante*, editr. *La Scuola*. Ma ci sarebbe da discutere sul modo di *preparare* l'animo alla futura lettura di Dante!

stico, ma anche di incoraggiamento e preparazione alla lettura personale libera, fuori di scuola. Sono il dono più grande che un educatore possa fare; quello del *gusto di leggere.* Leggere, con animo sgombro e disinteressato, con cuore non di alunno ma di poeta.

L'esercizio della *recitazione* della *drammatizzazione* dei racconti ascoltati (rielaborandone le parti in *scene* e assumendo responsabilità di interpreti verso il pubblico dei condiscepoli) moltiplicherà l'effetto delle letture ascoltate o fatte (1).

La pratica della recitazione diventa però cosa agevole solo nelle classi nelle quali il maestro dicitore, lettore, incitatore di letture ha saputo lasciare un po' da parte «*il* libro» per «i libri», attingendo alla biblioteca, che è il tesoro costituito da lui e che egli fa fruttare colla sua anima, non essendo i libri nella scuola altro che inutili blocchi di carta, a chi non ha passione educativa].

5. La poesia per i ragazzi.

Assai difettano nella nostra letteratura per ragazzi le scelte di poesie per le scuole popolari. Spesso se ne trovano mescolate ai brani di prosa dei libri di lettura. Ma che poesie! In generale si tratta di versi scritti da non poeti, per bambini; immaginuzze, concettuzzi, pargoleggiamenti, predichette in versi — al solito! Passati i primissimi tempi, questa pseudo-poesia appare spregevole al bambino, il quale sente l'uggia della «roba da bambini»; e studia e impara per dovere scolastico, senza partecipazione alcuna della sua anima.

---

(1) Il fanciullo che recita assai più di quello che fa solo lettura deve vivamente intuire stati d'animo e situazioni. Per altro anche come *esercizio di memoria* il recitare è cosa spiritualmente complessa (disciplina dell'attenzione: ricordo di proprie parole, di gesti, di atti, coordinati con parole, gesti, atti altrui).

In questo campo, come in varii altri, *La Rinnovata* di Milano fu precorritrice dei programmi del 1923. Si legga il bel lavoro di PIA VITALI su *La recitazione e il Teatro alla scuola «Rinnovata»*, in *Educazione Nazionale*, Marzo e Maggio 1926.

Per ragazzi già grandicelli — dalla terza classe in su — sarebbe possibile trovare un certo numero di brevi composizioni poetiche, o di frammenti di poemi, accessibili alla loro intelligenza. Anche scrittori grandissimi, di una ricca e complessa spiritualità, scrittori voglio dire «*difficili*» hanno avuto momenti di ispirazione da stati d'animo semplici, quasi direi elementari, nei quali pure la fantasia d'un bambino può trasferirsi, con comprensione quasi perfetta. Il maestro colto, ben dotato di gusto artistico, sa cercare negli scrittori che legge le pagine adatte *anche* ai suoi bambini. La scelta può non essere stata fatta da lui, e trovarsi in un buon libro, ma egli è il solo competente a decidere su ciò che sia meglio adatto alla *sua* scuola: perchè la poesia scelta deve passare attraverso alla sua anima per giungere nitida e limpida al bambino (1).

---

(1) «Vorremmo, dicevamo nel 1912, che in Italia si conoscesse bene un recente movimento didattico tedesco, che ha il suo centro maggiore in Amburgo, diretto a rinsanguare la scuola colla lettura e lo studio della più alta letteratura: *arte*, non *arte per bambini*, come veniamo sostenendo noi da alcuni anni! Ad Amburgo dunque, per opera della *Unione magistrale per l'educazione artistica*, si è costituita una «Commissione letteraria» per la scelta di poesie adatte per la scuola, tolte da tutta la letteratura classica e moderna, e dalla popolare. Il lavoro di questa commissione ha dato frutti notevolissimi.

Uno dei soci, OTTO ERNST, un vero risvegliatore della scuola (l'autore del famoso dramma a fondo scolastico *Flachsmann l'educatore)*, ha scritto un prezioso libretto, *La lirica nella scuola, libro della speranza*; un'altra delle pubblicazioni sociali è intitolata: *La miseria della nostra letteratura per la gioventù*. (O. ERNST. *Die Lyrik in der Schule, Buch der Hoffnung*. Leipzig, verlag von L. Staackmann, 1904, e IUGENDSCHRIFTENKOMMISSION [redattore A. WOLGAST] *Das Elend unserer Iugendlitteratur, Ein Beitrag für kunstlerischen Erziehung der Iugend*. Hamburg, Selbstverlag, (la 6. edizione, ora presso l'Editore Wunderlich di Lipsia, di pp. 291).

Nel volume che raccoglie gli atti della associazione *(Versuche und Ergebnisse der Lehrervereinigung für die Pflege der Künstlerischen Bildung in Hamburg*, terza edizione, editore Alfred Ianssen, Hamburg 1902) è compresa una breve ma bella memoria su *Poesia e Scuola* (DR. I. LOEWENBERG, *Dichtung und Schule*). Il Loewenberg combatte il comune criterio di scelta delle poesie a base di «moralità» appiccicate, siano sociali, che religiose, che patriottiche, come una limitazione e una angustia pregiudizievole all'arte; e vuole che si attinga al meraviglioso tesoro della poesia popolare, e ai grandi poeti della Germania. Per lui «ciò che distingue una buona poesia per ragazzi è la possibilità che continui a valere per chi l'ha imparata anche molto tempo dopo che abbia lasciato la scuola».

La bibliografia delle antologie di poesie tratte dalle opere complete *di singoli autori*, specialmente moderni, sino al 1900 è raccolta nello stesso volume da ANNA KÖRTER. *(Thätigkeitsbericht der Litterarischen Kommission*, a pagina 83).

In Francia ci sono, nello stesso senso, ottimi tentativi. L'edit. Privat di Toulouse ha iniziato una collezione: *Litterature enfantine à l'usage du foyer, de l'école et du Lycée* della quale fanno parte le belle raccolte di MARCEL BRAUNSCHWIG e M.me M. BRAUNSCHWIG, *Poèmes pour l'Enfance*; *Récits pour l'Enfance*.

Per bambini più piccoli c'è da domandarsi: qual è l'utilità intellettuale e morale della ripetizione fatta centinaia di volte di versicciattoli che non lasceranno nessuna traccia spirituale, salvo che la suggestione di un ritmo, anzi di una cantilena?

Giacchè la poesia deve essere per il bambino non un esercizio scolastico di memoria, nè una nenia: ma qualcosa di alto, di grande. Qualcosa che prenda tutta l'anima.

Deve essere perciò rara; perchè è rara: il giorno o i giorni in cui si studia una poesia in classe, *col maestro*, devono essere come una solenne festa spirituale (1). La poesia ripetuta, anzi rimacinata da quaranta o cinquanta piccini si vuota di significato; come si vuota di significato la musica ripetuta all'infinito da un organetto, o la preghiera — divenuta vuota formula nell'esser biascicata attraverso le cinquanta o settanta reiterazioni d'un rosario.

Per bimbi piccini è ben difficile trovare poesia, con valore d'arte, che possa esser guadagnata da una intima comprensione. Bisogna ricorrere a non poesie? ai soliti versi per bambini: «La mattina di buon'ora Balzerai dal letto fuora; Di lavarti non ti incresca Viso e man coll'acqua fresca», e simili o peggiori? (2)

Quando si farà per l'Italia un simile lavoro? Noi auguriamo che qualche innamorato della scuola trovi in questa arida nota bibliografica la spinta a cercare la via, non per imitare, ma per riprodurre con Italiana originalità lo stesso movimento fra noi. Questo è un campo dove vano è attendere qualche cosa dai *programmi*; tutto deve uscire dall'*anima*, dall'amore della scuola, dalla finezza della coltura letteraria, dall'odio per ciò che è convenzionale e falso ». Ora possiamo indicare, con viva soddisfazione, alcune felici iniziative italiane. Le raccolte di GIULIO NATALI, *Date al fanciullo i canti*, Palermo, Trimarchi; di LUIGI SICILIANI, *Il libro della poesia*, Milano, Bietti; della BONAFIN, *Luci ed armonie*, editr. *La scuola di Brescia*; del LIPPARINI, *Primavera poetica*, Milano, Signorelli, ed altre minori hanno colmato la lacuna. Interessante, per la sua novità, del ROMAGNOLI, *Il libro della poesia greca per i fanciulli*, Zanichelli.

(1) Cfr. G. HARASIM, *Lingua materna*, cit., ultimo capitolo.

(2) Si cerchi però: qualche buona raccolta di delicate e soavi poesiole per la primissima età non manca. Eccellente, ad es., LINA SCHWARZ, *Il libro dei bimbi* Firenze, Bemporad; *Ancora!...* Milano, casa edit. L. F. COGLIATI... *E poi basta*, edit. Cogliati, Milano; [CUMAN PERTILE, *Per i bimbi d'Italia*, e specialmente *Indovinala grillo*, Firenze, Bemporad; LINA GALLI, *Filastrocche cantate col tempo*

Dunque niente poesie nelle prime classi? No. Poesie, anche puerili, quante se ne vuole, ma sempre *cantate:* la musica toglie il pericolo del meccanismo accennato; centro dell'interesse è il *movimento,* l'espressione ritmica del canto. Non v'è la serie verbale che si fissa e si cristallizza nelle ripetizioni, perchè ritmo e parole fanno tutt'uno; e le parole toccano alla memoria solo col ritmo, e da quello prendono il colorito. Questo si sa bene nei giardini d'infanzia, nei quali la poesia cantata li accompagna assai di frequente e assai felicemente ai varii giuochi istruttivi; si dimentica troppo spesso nelle prime classi elementari, le quali, oggi, per i nove decimi della scolaresca, han valore quasi di giardino d'infanzia (1).

Oltre i canti c'è però per bambini, anche di età tenerissima, una specie diciamo pur di poesia, ma si dovrebbe dire di giuochi, assai adatta: la letteratura popolare offre scioglilingua, indovinelli, canzonette senza senso, canzoni per giuochi collettivi, ninne nanne, novellette e leggende in versi, etc. etc. (2).

Tutto questo ricchissimo materiale è infantile perchè è popolare: per molti rispetti infatti queste due parole si possono considerare sinonime. La semplicità e giocondità degli scherzi verbali, oppure (a seconda dei casi) lo slancio ingenuo del sentimento o la suggestività dell'ele-

---

etc. etc. Segnaliamo alcuni altri nomi di autori per piccolissimi bimbi: BODINI, CALLERI, CIVININI, HEDDA, FUMAGALLI, LA FORTUNA, TOSCANI..... Nè è qui da trascurare la pleiade dei poeti, un po' più difficili, ma schietti, per i fanciulli più pensosi: GUIDO MAZZONI, A. S. NOVARO; RENATO SIMONI, PIERO CALAMANDREI; MARINO MORETTI, «GENTUCCA», DANTE DINI, DIEGO VALERI.....].

(1) Si veda la raccolta di E. ODDONE, *Canzoncine per bimbi,* musicate, che comprende anche alcune delle poesie più semplici della Schwarz.

(2) [Una raccoltina preziosa: *Scioglilingua, indovinelli, canzonette, filastrocche storielle popolari*, da servire alla prima educazione del bambino. Scelti e ordinati da GIOVANNI GIANNINI, con pref. del dott. CESARE MUSATTI, Firenze, Bemporad. 1907. Ma non è la sola, nè la più ricca. Ora si adoperi anche M. GIUSTI, *Scacciapensieri*, Editr. «*La nuova Italia*, Firenze. ricchissima e consonante col folklore di tutte le plaghe d'Italia. Di gusto folklorico, *Rime piccoline* di R. FUMAGALLI, Palermo, Sandron; *Filastrocche per giuocare*, della stessa, Torino, Paravia; *Grilli canterini*, di GINA PAGANI.

Sul valore del folklore poetico perfino nei giardini d'infanzia si veda il mio studio *Il folklore e l'educazione infantile*, in *Orientamenti pedagogici*, Torino. Paravia, vol. II. pp. 260 e sgg.].

mento leggendario nelle composizioni (di solito brevi) proprie della letteratura popolare, dovrebbero essere meglio apprezzate nella scuola, e specialmente nei primi anni di essa: campo aperto all'attività del maestro, il quale deve scegliere, adattare, quasi alle volte *inventare*, per unire alla gradevolezza dell'esercizio sempre un certo valore istruttivo. Anche qui il *porro unum* è: il maestro artista (1).

---

(1) A complemento dell'educazione scolastica si sono organizzate in Germania da moltissimi anni *serate di lettura* per gli scolari e le loro famiglie. Nel 1904 la sola *Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung*, una delle promotrici delle *serate*, aveva parecchie migliaia di enti e corporazioni fra i soci! Questa società, come risulta dagli atti da essa presentati al Congresso generale in Halle a. S. nel 1897 tenne in 25 anni 3.500 serate, sostenendo la spesa complessiva di 250.000 lire-oro.

Nelle *Leseabende* si fa recitazione artistica della migliore poesia, scegliendo i capolavori. (Si veda: A. Reukauf, *Leseabende im Dienste der Erziehung*, in *Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik* del Rein, vol. 6, pag. 574, 2ª ediz. 1906).

Qualcosa di simile si proponeva di fare l'associazione *Scuola e famiglia* ora cessata. [Nel 1922 l'*Associazione per il Mezzogiorno* iniziò questi *ritrovi di alunni e parenti* con le direttiva e firma del presidente F. Nunziante; « *I giovedì nelle nostre scuole diurne* ». Lo scopo era: « Attrarre nell'orbita della scuola tutto il villaggio...; Dare ai fanciulli meritevoli la gioia di presentare la propria scuola ai loro fratelli, ai loro amici, e ai loro genitori, addirittura... ». Si veda Giuseppe Lombardo-Radice *Per la scuola rurale. Circolari didattiche dell'Associazione per il Mezzogiorno*, Roma 1929 pp. 5 e sgg.].

Il componimento.

1. Caratteri degli esercizi per iscritto. Nessuna differenza essenziale fra il comporre a voce e il comporre per iscritto.

Da tutto quello che abbiamo detto nei capitoli precedenti sulla lezione, sulle ripetizioni, sulla libera lettura degli alunni e sull'insegnamento intuitivo, nasce con i più precisi contorni l'idea di ciò che può e deve essere il *componimento* nella scuola in genere, e in particolar modo nella scuola primaria e popolare.

Lo *scrivere* non può concepirsi nella scuola se non come *parlare in iscritto;* e come *non si parla* davvero *se non quando si ha qualche cosa da dire*, così non si è autori di quel che si scrive, se non quando ciò che si mette sulla carta si potrebbe anche dirlo a voce; quando si scrive con chiarezza e spontaneità uguali a quelle che improntano un discorso sincero, corrispondente a un reale contenuto e a un reale accento dello spirito.

Risposte dell'alunno alle domande del maestro, spiegazioni di un brano del libro di testo, ripetizioni delle lezioni imparate, spontanee osservazioni nate durante il vivo conversare in cui soprattutto consiste l'insegnamento intuitivo, resoconti di private e personali letture, traduzioni dal dialetto, etc. etc.; sono già *comporre: rielaborazione* di ciò che si sapeva prima di entrare a scuola e di ciò che si viene osservando e studiando durante il corso delle lezioni, sia fuori che dentro la scuola.

Com-porre è *mettere insieme*, organizzare le proprie idee:

chiarirsele, ordinarsele, cioè anche tormentarle per esprimerle.

Comporre a voce, è già, potenzialmente, comporre in iscritto; la differenza è solo di grado, non di qualità. Scrivendo si sente l'obbligo di una precisione e determinatezza più rigorosa che parlando, anche quando si scriva solo per sè. Le parole sono lì, in certo modo *ferme,* appena uscite di penna, e ci restano sotto gli occhi, chiedendo o di essere rispettate da quelle che seguiranno sulla carta (che non le contraddicano, che non le abbuino, ma *le continuino!*), o di esser cancellate e rifatte se i nuovi pensieri che si destano nello scrivente dànno a questo la coscienza della loro insufficienza o erroneità.

« Noi siamo qui, tu ci hai scritte: sostienici o abbandonaci! » Scrivere è un continuo invito a *decidersi*, cioè a sorvegliarsi, ad assumere la responsabilità piena di fronte a sè o ad altri, di ciò che si scrive.

Parlando, il tormento che ci dànno le parole che veniam dicendo è minore, ma c'è; ed è tanto più forte quanto più siamo coscienziosi. Discorrendo, spesso ci riprendiamo e cancelliamo in certo modo le parole dette, tornando da capo, con un « no, così », « dico meglio », « volevo dire », « ecco, precisiamo » o con una qualsiasi simile parola atta a esprimere pentimento, ripresa, bisogno di integrazione di ciò che si è già detto, oppure con un gesto equivalente; e anche: sorvegliamo il nostro pensiero, studiandoci di non ripetere inutilmente e noiosamente ciò che fu già espresso, e di non dimenticare nulla di ciò che è opportuno a chiarirlo e a completarlo.

È la medesima autocritica, come si vede (meno completa però e precisa) che c'è nello scrivere.

Perciò, se è buona sentenza il vecchissimo detto: « scrivi come parli », non sarebbe meno buona la sua inversione: « *parla come se scrivessi* ». L'una e l'altra significano uno stesso dovere: « sii chiaro a te stesso ».

Tutto ciò che è argomento di lezione o di conversazione

fra maestro ed alunno può e deve diventare materia di esposizione, orale e scritta; il maestro non passa al *comporre,* come ad una nuova speciale materia scolastica; qualunque cosa insegni, insegna a comporre, procurando che non si ingeneri nell'alunno la preoccupazione di un lavoro *diverso* nel passare dall'orale allo scritto; quasi che per iscrivere importasse uscire dal tono di schiettezza del discorrere.

Ebbene, tanta è la forza dell'abitudine della vecchia retorica dei *temi,* che uno scolaro invitato a esporre in iscritto le sue più comuni esperienze e i pensieri di ogni giorno si trova sovente più imbarazzato che ad escogitare lo «svolgimento» di un «tema», pel quale gli sia forza di uscire dal suo reale mondo e mettersi in una situazione convenzionale!

2. Criterio di scelta degli argomenti per i componimenti.

L'argomento degli esercizi scritti deve essere dunque scelto dal maestro fra quelli sui quali egli sia *assolutamente sicuro* che gli scolari abbiano qualche cosa da dire. Da dire, si badi, non da escogitare, per darsi l'aria di inventare o di filosofare.

La certezza di non mettere lo scolaro nell'imbarazzo di spremere dal suo cervello, sotto lo strettoio del tema, immagini, fantasie, idee che non ha, e di non costringerlo perciò all'insincerità di imbottire di frasi fatte uno degli schemi correnti di descrizione e di invenzione, non può derivare se non dalla rigorosa applicazione del criterio: *nessun componimento che oltrepassi la cerchia della esperienza dello scolaro.*

Così i *temi* si riducono a pochissimi tipi, da contarsi sulle dita:

1. Relazione su lezioni sentite a scuola. 2. Descrizioni di oggetti, di quadri, di monumenti, di luoghi noti alla

scolaresca. 3. Osservazioni sulla vita di scuola (*Diario dello scolaro*). 4. Resoconti della lettura di libri, o di parti di essi, sulle quali prema al maestro di richiamare una più vigile riflessione. 5. Commenti. 6. Traduzioni.

La ricchezza e la varietà di esercitazioni che possono offrire tali argomenti è però infinita in ogni grado di scuole, dalle prime classi popolari, nelle quali si incomincia a formare qualche proposizione, alle ultime di una scuola media superiore, nelle quali si può richiedere ai giovani un contributo personale grandissimo nella ricerca proposta dal tema. (1)

3. Esempi tratti dalla scuola secondaria e che sostanzialmente valgono per tutte le scuole. — Componimenti possibili come esercizio per ogni insegnamento.

Prendiamo come esempio di quel che può essere il componimento, *in ogni materia*, due scuole medie superiori, il Liceo e l'Istituto Magistrale. Qui il sistema proposto, se fosse errato, dovrebbe rivelare *al massimo* la sua manchevolezza, mostrando la povertà di risorse di cui disporrebbero gl'insegnanti per esercitare i giovani nello scrivere.

Italiano.

1) Succinte esposizioni di capitoli di storia letteraria spiegati a scuola, da stendere in classe, sotto gli occhi dell'insegnante.
2) Resoconto di letture private dei classici, fatte a complemento dello studio della storia letteraria.
3) Piccoli studii del dialetto e tentativi di traduzione artistica di pregevoli poesie dialettali, popolari o d'arte.

---

(1) Che il male da noi segnalato in questo libro non fosse esagerato, è dimostrato dall'ammonimento rivolto dal Ministro agli insegnanti, perchè non diano temi *vaghi, rettorici o assiomatici* (Circolare ministeriale del 23 Ottobre 1919. [Nè il male è cessato, nemmeno dopo la riforma generale del 1923, perchè troppo spesso i temi chiedono «declamazioni», pur sotto specie di «illustrazione di pensieri» e di «analisi estetiche».]

4) Commento di poesie di autori moderni, delle quali non esistano commenti a stampa (1).
5) Brevi riassunti o recensioni di opuscoli e libri moderni di argomento storico-letterario.
6) Impressioni della lettura privata di romanzi, poesie, studi letterarii, recentemente pubblicati (2).
7) Altri temi e *comporre libero.*

Latino e greco.

1) La vita pubblica e privata dei Greci e dei Romani. (Resoconto di lezioni o di letture dei libri più geniali che trattino questa materia, sul tipo del *Caricle* del Becker, della *Cité Antique* di Fustel de Coulanges, e simili).
2) Resoconto di letture di opere classiche, nelle migliori traduzioni italiane, a complemento delle lettere fatte a scuola sui testi.
3) Commento, in classe, di facili poesie greche e latine, e del periodo classico e del periodo umanistico; commento di traduzioni italiane di poesie classiche in raffronto col testo; confronto di varie traduzioni dello stesso brano di un classico (3).
4) Piccoli quesiti, da svolgere in classe, di grammatica comparativa greco-latina (con ampie esemplificazioni addotte dagli scolari medesimi).
5) Traduzioni di prose e poesie greche o latine, con note dichiarative.
6) Descrizioni di monumenti classici, architettonici e figurativi, alle quali offrono materia i ruderi o i musei locali, o il materiale illustrativo che la scuola possieda.

---

(1) e (2). [La riforma Gentile delle Scuole Medie prescrive, *analisi estetiche*. Ma troppo grettamente molti insegnanti si limitano a tale tipo di esercizio Quel che è più grave: quasi in nessuna scuola media si fa posto al *comporre libero*, e si prende conoscenza dei *tentativi* dei giovani, pei quali naturalmente non dovrebbe nemmeno pensarsi ad una *classificazione*].

(3) Si veda: AUGUSTO MONTI, *Della convenienza e del modo di usare nelle scuole le migliori versioni dei classici*, in *Nuovi Doveri*, V, p. 242-45 [e poi nel volume « Scuola classica e vita moderna », Torino, 1924].

Storia e Geografia.

1) Resoconto delle lezioni o di letture private, consigliate a complemento di esse.
2) Accenno dei più vitali problemi dell'Italia d'oggi.
3) La storia d'Italia nei poeti italiani (Lettura e commento storico di poesie d'ogni secolo della letteratura, che tocchino di avvenimenti nazionali (1).
4) Il Risorgimento (Resoconto di letture speciali). — La ripercussione del grande moto del Risorgimento nazionale nella storia locale (Lettura di storici della regione ed eventualmente studio e commento di singoli documenti a stampa facilmente reperibili, indicati o addirittura forniti ai giovani dal professore) (2).
5. Composizione di piccole carte geografiche illustrative di periodi storici, con cenni dichiarativi.

Fisica e scienze naturali.

1) Lettura e resoconto di speciali libri divulgativi.
2) Relazioni di gite scolastiche fatte con lo scopo di osservare fenomeni caratteristici della regione: relazioni di visite a musei, etc. etc. [Per i *componimenti* di scienze si veda in questo libro il capitolo sulle scienze naturali. Per l'escursionismo scolastico può essere utile conoscere quello che io ho scritto nello studio *Il metodo attivo nella scuola media*, in *Educazione Nazionale*, Ottobre 1926 e poi in *Saggi di critica didattica*, S. E. I. Torino, 1926 pp. 260-273].
3) Studio di pregiudizii popolari.
4) Quesiti su fenomeni di quotidiana esperienza.

---

(1) Esiste già una graziosa raccolta scolastica di passi di poeti: *La storia d'Italia, nei poeti italiani*, di EVELINA RINALDI, Firenze, Barbera, 1900, in tre volumetti. Che fortuna abbia avuto nelle scuole io non so, ma temo assai che il valore del caro libretto non sia stato inteso appieno dagli insegnanti.

(2) Si legga l'importante programma di SEBASTIANO NICASTRO; *Programma didattico per l'insegnamento della storia nella scuola tecnica*, in *Nuovi Doveri* di Palermo, III, pag. 152-159. [Mi pare anche opportuno richiamare il mio saggio « *Come la scuola elementare riformerà la pratica didattica delle scuole medie. Un esempio: La storia* » in *Educazione Nazionale* Dicembre 1925 e nel vol. *Saggi di critica didattica*, Torino S. T. E. N. 1927].

Filosofia.

1) Esposizione per iscritto, in classe, sotto gli occhi del professore, di lezioni già studiate.
2) Lettura e resoconto orale o scritto di libri speciali e di singole parti di essi (1).
3) Quesiti nascenti dal corso delle lezioni, ma relativi ad argomenti non ancora illustrati dal professore.
4) Tentativi di commento a passi di filosofi, opportunamente offerti dal professore ai giovani, non perchè ne discutano, ma perchè si sforzino di vederne tutta la portata.
5) Traduzione e commento di passi di filosofi greci e latini.

Pedagogia (2).

1) Resoconti critici delle esercitazioni di «osservazione della vita educativa».
2) Esame critico di libri di testo per le scuole elementari.
3) Scelta ragionata di poesie che si possano far studiare ai bambini delle scuole elementari e popolari.
4) Progetti ragionati di *cataloghi per bibliotechine scolastiche*, di regolamenti per istituzioni sussidiarie, e così via.
5) Studietti sulla condizione della scuola e della cultura popolare nei paesi dai quali provengono gli scolari.
6) Descrizione di speciali istituzioni educative di privata iniziativa, esistenti nella città dove sorge la scuola.

---

(1) A questo esercizio e a quelli segnati ai numeri 4 e 5 si prestano eccellentemente i volumetti della collezioncina del Laterza «*Testi di filosofia per uso dei Licei*», diretta da ARMANDO CARLINI (nota del 1913). [Alla collezione del Carlini altre e molte, e spesso buonissime ne sono seguite, presso gli editori Vallecchi, Paravia, Signorelli, Principato etc. etc.] (1933).

(2) Si veda G. LOMBARDO-RADICE, *Programma didattico per l'insegnamento della Pedagogia nella scuola Normale di Catania*, in *Nuovi Doveri* V, 307-11 e 330, 335. [La riforma degli studii magistrali ha purtroppo tolto le occasioni di riflettere sulla vivente opera dell'educazione. Nè ciò è compensato dal maggior posto fatto alla filosofia. Una esemplificazione molto ricca sui Temi di Pedagogia si ha nella circolare di ALESSANDRO E. ALESSANDRINI alle *Scuole di metodo per l'educazione materna* (che nel 1933 cambiarono il nome in *Scuole magistrali*), in *Educazione Nazionale*, Agosto-Settembre 1931, pp. 403-423].

Abbiamo soltanto redatto alla brava degli elenchi, senza ragionare sull'importanza di ciascuno di siffatti gruppi di temi, ed abbiamo tralasciato il consueto « etc. etc., » che si sarebbe potuto mettere in fine a ognuno di essi. Siamo persuasi che basti scorrerli coll'occhio per risolvere il problema: « se giovi di più per imparare a scrivere, sfoderare tre o quattro facciate per... dimostrare che « *muor giovine colui che al cielo è caro* » o per amplificare « *odio il verso che suona e che non crea* », o per declamare sulla « *torre ferma che non crolla* » (1) o per filosofare a freddo sulla necessità delle *virtù civili*, o sulla *historia magistra vitae*; oppure raccogliersi a riflettere modestamente, su uno qualsiasi degli argomenti scelti dall'insegnante, fra quelli sopra elencati o fra altri ispirati dallo stesso criterio direttivo (2).

4. Come si educa l'immaginazione e la fantasia.

L'immaginazione, la fantasia, l'invenzione resteranno inoperose? Ma via, i giovani hanno campo di svolgerle leggendo poeti e romanzieri e critici. La fantasia etc. etc. non è cosa che si possa chiedere ad ora fissa, e a tanti giovani insieme, su un medesimo tema! La fantasia si educa *non costringendola a cristallizzarsi,* lasciandola libera in modo assoluto: che ubbidisca a sè stessa, se c'è, e se è pronta e ricca; che non si stremi di più e non si avvilisca, se — come avviene nella enorme maggioranza dei casi — è ancor povera e incerta.

Noi non vogliamo fabbricar « scrittori », ma educar giovani a essere *brava gente,* che sappia bene le cose che ha studiato, che parli solo delle cose che sa bene, che non dica venti parole dove cinque basterebbero, o si sbri-

---

(1) Basta guardare una *raccolta di temi* per trovare molti simili argomenti di esercitazione retorica.

(2) Tutto questo che noi proponiamo per le scuole secondarie non è ancora *prescritto,* ma si va maturando nello spirito degli insegnanti (1913). [Ora possiamo considerare vinta la nostra battaglia per la serietà del comporre, sebbene non manchino angustie didattiche in molti degli esecutori della riforma] (1933).

ghi con cinque dove ce ne vorrebbero venti; che sappia pesare le proprie forze e aver senso della propria responsabilità, così quando parla come quando scrive; che abbia quella finezza e garbatezza di stile che nascono dalla continua cura d'esser sobrii, atti ad indurre in altri la persuasione propria.

Da una educazione simile usciranno da sè anche gli scrittori, appunto perchè non ci saremo proposti noi, intempestivamente, di farli *scrittori!* (1).

L'arte si rispetta, pare perfino sciocco lo scriverlo!, in un sol modo: *non violandola* con costrizioni. La stessa scuola che fa intendere il valore dello sdegno del Carducci contro coloro che lo sollecitano a «*comporre* versi su la morte di Garibaldi» offendendo così il sacro diritto del poeta di ubbidire alla sua ispirazione, nei soli momenti in cui l'ispirazione lo domini; la stessa scuola che spiega simpaticamente l'invettiva carducciana contro il male accademico e retorico di spremer qualcosa dal cervello a ogni avvenimento («*In Italia, e gli adulatori dicono che è bene, quasi un segno delle disposizioni di questo popolo per l'arte, in Italia, come le donne nelle disgrazie del vicinato giuocano tre numeri al lotto, così nei casi della nazione non mancano mai tribuni e verseggiatori che giuochino tre frasi o tre rime al terno della popolarità o della celebrità. Io non sono di quelli*»), la stessa scuola, come può invece richiedere l'arte intenzionale, l'ispirazione «su commissione»? (2).

Il Gabelli diceva argutamente che un libro è buono

---

(1) Da un bellissimo libro di due pedagogisti eterodossi, che descrivono con giovanile foga ed esagerazione, ma con acuto senso della verità, molti mali della scuola, togliamo un periodo che ogni persona di senno sottoscriverebbe: «Vedere una scuola dove si fanno fare i «componimenti» e si pagano dei professori per *insegnare a far lo scrittore*, è come vedere un serraglio che prometta di mostrare l'araba fenice, la chimera, il basilisco e gli altri animali favolosi da bestiarii medioevali» G. PREZZOLINI e G. PAPINI, *La cultura italiana*, Lumachi, Firenze, 1906, pag. 54 e 55 (1913). [Altrimenti ora può scrivere il Prezzolini nella sua opera *La cultura italiana*, nella quale campeggia il nuovo ventennio di vita nazionale. (Firenze, 1926).]

(2) Si veda G. CARDUCCI, *Prose*, Bologna, Zanichelli, 1905, a pag. 925-36.

« quando il lettore si trovi in certo modo remunerato della sua fatica *dalla coscienza di far cammino* » (1). Si sostituisca alla parola lettore, autore; il pensiero mantiene tutta la sua verità. Lo scolaro che scrive deve aver coscienza di lavorar davvero, di scavare nella sua anima, di trarne fuori un ordine di osservazioni e di idee sicure e sue. E questo può avvenire quando gli si chieda che egli sia se stesso, cioè che scriva di cose rientranti nella cerchia del suo quotidiano lavoro spirituale. Quel che Francesco De Sanctis diceva « cercare la salute nella intelligenza della vita, nello studio del reale » (2).

5. Lo stile e il « tono di circostanza » nei componimenti.

Ma, si dice, scrivendo còmpiti pei quali si richieda fantasia e invenzione il giovane si forma *uno stile*. Difesa che valeva quando lo stile si concepiva come « qualche cosa che ci si possa proporre. » Donde i *temi di imitazione*, i *temi modello*, le regole sull'arte del dire, sui generi, etc. etc. Ma lo stile è l'anima stessa, la quale impronta di sè ogni sua produzione. E stile avrà necessariamente, dunque, anche il più modesto riassunto.

Dare un tema che non sia della natura di quelli indicati, vuol dire *prestabilire un atteggiamento dell'anima*; perchè fra trenta scolari ben pochi al momento di « svolgere » hanno in sè qualcosa che possa sinceramente esprimersi su « La gioia del ritorno », o « Una vittima del dovere », o « Ideale infranto », o « Le mie virtù: riflessioni in un'ora di indulgenza verso me stesso », o sui mille varii « Se potessi... », o su « I sacrifizii ignoti della vita quotidiana », o su « La mia cameretta », etc. etc. etc. (3); e allora i più prendono il *tono di circostanza*, quello stesso tono che le persone comuni assumono nella vita quando,

---

(1) *L'istruzione in Italia*, citata, a pag. 114.
(2) Nella chiusa del saggio sul Foscolo.
(3) Sono tutti temi realmente *assegnati* in nostre scuole.

senza nulla sentire, fanno saluti, congratulazioni, condoglianze, commemorazioni, e tutta la abbondante e affliggente consimile «ritualità» sociale; quello stesso tono del vuoto predicatore, del fatuo conferenziere, del tribuno di circostanza, che ottiene l'applauso, anche esso di rito.

Chiameremo *stile....* il tono di circostanza?

Non occorre provocare proprio con speciali esercizii scolastici questa insincerità e questo convenzionalismo che ci perseguitano tanto nella vita, specialmente nei giornali, pieni di *componimenti*, svolti da improvvisatori sul *tema* di due righe di telegramma da commentare; pieni di interviste in cui l'intervistatore *deve* darsi l'aria di conoscere questioni che non gli balenarono mai in mente e uomini di cui sa solamente il nome; di ricostruzioni.... fantastiche di drammi, buttate giù dopo la telefonata che informa del *fattaccio*; di descrizioni di ogni specie di scene, alle quali spesso lo scrivente non ha assistito o che ha visto coll'idea di *scriverci su* l'articolo, subito dopo (1).

---

(1) GIUSEPPE PREZZOLINI in quell'amaro libro che è l'*Arte di persuadere* (Firenze, Lumachi editore, 1907, a pag. 90), il quale si potrebbe anche intitolare «Il componimento nella vita», dice che al *Manuale della ciarlataneria scientifica e letteraria* «per non piccola parte potrebbero offrire documenti interessantissimi i giornalisti, se descrivessero la loro vita e i loro mezzi per fabbricare e improvvisare il sapere, e dargli la patina della serietà o lo splendore della novità. Obbligati ad essere politici ed agronomi, storici e filosofi, biologi ed ingegneri; costretti a servirsi di tutta la scienza dei manuali, delle notizie delle enciclopedie, dei documenti di terza mano, delle nozioni, dei compendi; schiavi del fatto quotidiano o della moda settimanale; limitati da certe necessità di spazio e da certe influenze di azionisti e di protettori; dovendo divagare su certi punti e ripeterne certi altri; stretti dal tempo, senza poter ponderare, senza poter ruminare, senza poter limare; pagati per avere del genio ad ore fisse, cultura per ogni occasione, aggettivi e verbi entro un numero determinato di righe; abituati a dover tagliare gli articoli, o a doverli prolungare più del necessario; con tutti questi impedimenti, e appunto per questi impedimenti, la loro opera rappresenta il massimo sforzo della sofistica, la più sublime resistenza a ciò che può corrodere, far marcire e frantumare l'organizzazione più solida di sapere, l'ingegno più acuto».

[Molto *conservatrice* è la tesi di G. A. COLOZZA, *Lo sforzo per l'arte e per l'educazione artistica*, in *Rivista Pedagogica*, 1924, pp. 515-599 (poi in volume, presso Paravia). L'arte, dice giustamente il Colozza, è fatica e tormento. Vuole un duro tirocinio. Perciò non sono, secondo lui da ripudiare nemmeno le più tradizionali esercitazioni. Ma il duro tirocinio che chiede il Colozza deve essere *volontà di perfezionamento* dell'artista stesso che vuol raggiungere la perfezione, dunque *autocritica*, critica della propria espressione, in rapporto alla propria vita

6. Le critiche ai temi retorici.

La libertà vera dello spirito è «nella *consapevolezza* delle proprie parole e dei propri atti». «Come questa si possa raggiungere con l'infilare quotidianamente per anni ed anni frasi fatte e formule vuote», non si può immaginare (1).

L'esperienza del danno arrecato dagli esercizi di componimento su temi più o meno retorici si può considerare pienamente compiuta in Italia con la dolorosa constatazione del vuoto che era nei temi liceali inviati alle «*gare d'onore*», che si usavano sino a non molti anni addietro. Fu Giosuè Carducci a esprimere la delusione e lo sconforto, in una sua relazione al Ministero della P. I. su una di quelle lagrimevoli gare (2).

Dopo il Carducci il problema fu studiato da molti valentuomini; il Fraccaroli chiamò la retorica scolastica «esercizio di immoralità», il Gentile paragonò le raccolte dei temi alle vecchie opere retoriche come le *Suasoriae* e le *Oratorum et rhetorum sententiae, divisiones, colores* di Seneca il vecchio; il Renier proclamò «esecrabile» l'uso dei componimenti tradizionali.

---

interiore, per raggiungere una *sincerità* più profonda e una *semplicità* più perfetta. Il fanciullo non può esercitare autocritica se non *esprimendo se stesso e la propria sperienza*. La tesi del Colozza ha, per noi, questo nucleo di verità: meglio un *nesto pedante* che un *genialoide*. Oh, questo sì!]

(1) GIUSEPPE FRACCAROLI, *Esercizi di insincerità*, in *Nuovi Doveri* di Palermo, anno I, pag. 37. [Si veda ora il magnifico volume *L'educazionale nazionale*, Bologna, Zanichelli 1918].

G. A. LEVI, che è uno di quelli che hanno scritto sui componimenti le cose più sincere e sensate, crede tuttavia che ci sia poco da riformare nelle scuole primarie e che «i temi *di immaginazione* (letterine d'invito, di scuse, di augurio, racconti morali, ecc.) sieno molto opportuni in quell'età, in cui il bambino gode di trattare con mani inesperte lo strumento nuovo della parola scritta, e di connettere comunque proposizioni e periodi semplicissimi; quando gli occhi ancor nuovi si aprono sul mondo pieni di stupore e di attesa, e l'attesa si muta in fantasia animatrice di giuochi, la quale ha i colori della realtà, e lo stupore presta alla realtà i colori della fantasia». Qui è ottimamente colto lo stato d'animo dei bambini; ma resta a vedere se la stessa gioia del comporre non si possa dare loro *altrimenti*, e se sia opportuno avviare nella scuola, sia pure in un periodo di tanta ingenuità, un esercizio di quei temi che è fatalmente destinato a degenerare poi in convenzionalismo. Si veda lo studio del Levi, in *Nuovi Doveri*, 1907, vol. I, pag. 285.

(2) Le relazioni sulle gare d'onore sono raccolte nel vol. XI delle *Prose*.

E insieme con le diagnosi venne spontanea l'indicazione del rimedio: «esporre, non comporre» (1). Molti dei migliori insegnanti dichiararono addirittura che sarebbero stati lieti se qualcuno avesse indicato loro una parola invece di «componimento», a contrassegnare la cosa mutata e l'abbandono della esercitazione retorica (2) per un più semplice e sano uso scolastico (esposizioni di cose studiate a scuola, approfondimento di problemi che la scuola può solo accennare, o *temi* veri e propri col solo valore di «pretesti, per provocare speciali private letture degli scolari).

Una delle più belle cose che abbia prodotto in Italia, in quest'ultimo decennio, la «pedagogia combattente», quella non dei trattati, ma dei maestri, è appunto la campagna contro la retorica dei temi, dei quali val la pena di ricordare due definizioni delle più felici ed argute:

I *temi* sono quelli «coi quali si impone a tutti i giovani d'una classe, a giorno e a ora fissa, di pensare e sentire quello che naturalmente non penserebbero (e si pensa o si sente non naturalmente?), per poi notare ciò che l'animo detta dentro. E come al cuore e al cervello non si comanda, i giovani scrivono; ma che cosa? Per solito quello soltanto che vien dettato da dentro: *nulla*!» (3).

«Il tema è un argomento che il maestro impone unico a molti scolari, tutti diversi da lui e tutti diversi fra loro, perchè tutti, nello stesso tempo, esprimano su di esso idee che non hanno, in una lingua che spesso non sanno» (4).

---

(1) Gentile, in *Scuola e Filosofia*, a pag. 149, e in *Nuovi Doveri*, II, pag. 227.

(2) Fra gli altri G. Gentile, Augusto Monti, Laura Mottura (negli articoli ricordati appresso nella speciale *nota bibliografica*). Evidentemente errata è l'espressione *componimento di italiano*, perchè fa pensare a un esercizio di *forma* ma la parola *componimento*, senza quella specificazione unica, può restare, col senso di esercizi scritti su *ogni materia* di studio scolastico ed estrascolastico.

(3) G. Gentile, *op. cit.* pag. 148.

(4) Augusto Monti, *Claudite jam rivos* in *Nuovi Doveri*, V. 113.

7. – Testimonianze di insegnanti.

a) Ecco la testimonianza d'un maestro coscienzioso sulla più comune impalcatura degli svolgimenti dei temi retorici:

« Lo schema di settantacinque su cento componimenti è questo: « Tema: Dimostrare che ecc. ecc. ».

Verissima è la sentenza espressa nel tema. (Meno male che il dimostratore è già persuaso fin da principio, sicchè ha tutta l'aria di voler dar le prove di un assioma, ossia di quella sola verità che non può dimostrarsi). *Infatti* (componimenti senza un *infatti* nella prima colonna non ne esistono)... e qui venti o trenta righe di... *ragionamento* (lo chiamano così). Questo... (ragionamento per lo più è copiato da autori famosi: se si tratta di doveri verso la famiglia o la patria, dal Mazzini o dal Pellico: se è cosa concernente il lavoro, il risparmio, la tenacia del carattere, da Samuele Smiles: se si riferisce ai ragazzi, da Edmondo De Amicis: se invece... ma quali temi non trattano, da vicino o da lontano uno di questi argomenti? Le egregie persone nominate più su, in quella piccola prigione di trenta righe, sono costrette a dire spesso quel che non hanno mai pensato, perchè lo studente d'ingegno non copia mai due righe consecutive, ma una qua e una là, una in principio ed una in fine di un libro, cucendo la ferita con un *e* o con un *ma* a seconda dei casi, e qualche volta (chi non soffre distrazioni?) con un *e* dove ci vorrebbe un *ma* e viceversa. Finito il... ragionamento, viene la frase sacramentale: *Viveva ad X... una famiglia composta di padre, madre e quattro figliuoli.* Di questi quattro figliuoli almeno uno è sempre così gentile da farsi capitar tra capo e collo un'avventura spesso tragica, sempre breve (da poter essere raccontata in mezza colonna) fatta appunto per poter dimostrare la profonda verità contenuta nel tema. E dopo ciò, non resta che spegnere i lumi: ma è bene prima veder guizzare un raggio di luce, ed esso verrà (manco a dirlo) dal tema stesso, ch'è per definizione un faro di verità e di sapienza. Infatti la conclusione della vita, la morale della vita, spesso l'elogio funebre del giovine fratello di tre fratelli e figliuolo di onesti genitori son compendiati in queste parole: *Così resta dimostrata la verità del proverbio* (o *della sentenza* o *della massima*)... e qui la ripetizione del tema. Vien quasi voglia di guardare in fondo alla pagina per vedere se ci sono le classiche iniziali *q. e. d.* (*quod erat demonstrandum*).

Ora, immaginate voi la mortificazione intellettuale di colui che si prepara a rivedere una *mandata* di simili lavori? » (1).

---

(1) DINO PROVENZAL, *Una tortura nuovissima*, in *Rassegna contemporanea* di Roma, Anno IV, n. 1.

b) L'incetta di luoghi comuni è lo stile « classico » dei componimenti. Giova riprodurre qui una gustosa pagina, frutto della diretta esperienza d'una valorosa insegnante di scuole femminili:

« Sono frasi stereotipate e rugiadosi proverbi, sono tipi immobili di protagonisti, sono soluzioni già belle e pronte, sicure, esatte dei piccoli drammi a cui il tema allude. Tutte le alunne, anche le più pigre, le più indisciplinate, le più riluttanti alla fatica intellettuale giurano e spergiurano di voler studiare di lena, « ed esser così la consolazione dei cari genitori che sostengono tanti sagrifici per darci una buona educazione ». Raramente confessano i dolori che loro arreca la disciplina degli studi, e, se accanto al fiero proposito di studiare ad ogni costo sorge l'invocazione costante « delle deliziose vacanze » non cercheremo la causa di questa tendenza nella liberazione dalla scuola e nel piacere dei giuochi, quanto piuttosto nei desideri più nobili ed elevati « di ritornare al paesello natale e di rivedere la cara famiglia ». Ad esprimere le scene di commozione che il *distacco dalla famiglia* (1) suggerisce, provvedono largamente poche frasi che parrebbero sincere, se non ricorressero in troppe pagine. « La mamma non parlava; un grosso nodo le serrava la gola », « ella mi abbracciò in silenzio, mentre dei goccioloni grossi grossi le scendevano giù per le gote », « il babbo si tergeva le lagrime col rovescio della mano », « la vecchia serva si asciugava gli occhi con le cocche del grembiale ». Quando si parla di un povero, « la miseria bussa alla sua porta »; quando si parla di un ricco, si avverte « che la ricchezza non gli aveva indurito il cuore »; sempre la madre « prepara il modesto desinare e accudisce alle faccende domestiche », la nonna « con la calza in mano accarezza il bel micio », la maestra « consuma la vita per crescerci educate ». E l'operaio lavora lietamente « compiangendo i ricchi, che non si guadagnano il pane col sudore della fronte ».

Si potrebbe presumere che le *amiche*, le coetanee, le compagne di classe di un migliaio di fanciulle non si assomigliano tutte l'una all'altra come i gemelli dell'antica commedia latina. Una fugace visita ad una classe complementare qualunque ci trascinerà a credere ad una diffusione enorme di anemia e di clorosi; il ricordo della nostra adolescenza e un'esperienza attenta della vita scolastica ci parleranno forse di un tempo a cui non erano estranei i difetti e le passioni, la gola, la comoda bugia e la ricerca illimitata dei giuochi, di una società vivente di facili risse e di facili riconciliazioni, di puntigli e di slanci generosi, di antipatie, d'invidie, di piccole congiure, di vanità e di rivalità non sempre effimere. Pro-

(1) Sono sottolineati i temi e i motivi fondamentali dei componimenti. E dove la correzione non guasta, è rettificata l'ortografia e la punteggiatura.

fonde illusioni! «La mia cara Maria ha gli occhi azzurri, è bianca e rossa come una rosa e non s'impermalisce mai alle mie osservazioni e ai miei scherzi». «Elvira è una bella bambina di dieci anni, gli occhi azzurri, i capelli ricciuti, il viso allegro e sorridente». «Lucia è la più vezzosa bambina che si possa vedere: la testolina bionda, gli occhi neri e vivaci, il volto color di giglio e rosa, un continuo sorriso sulle labbra; alta, svelta e di modi molto aggraziati.». «Eva studia con lena, non sta mai in ozio ma appena ha qualche minuto di tempo, legge continuamente o lavora e anche quando viene a casa mia, ha sempre dei libri sotto il braccio o un lavoretto in mano e gioca soltanto per far piacere a me», «... il suo cuore è generoso e buono, è amorevole con i poverelli che non battono mai indarno alla sua porta», «... ha una dolce parola per ogni dolore, ha un conforto per ogni lagrima». «Se la mamma era malata, se in casa si aveva bisogno d'aiuto bisognava vedere la cara fanciulla, tutta premure, correre qua e di là senza tregua».

Un ritratto fisico di maniera e un ritratto morale falso fino all'inverosimiglianza sostituiscono ogni tentativo di osservazione. La molle cadenza di queste frasi fatte si svolge per virtù propria, quasi al di fuori della volontà delle alunne, che non sanno più trattenere il meccanismo della frase una volta che l'abbian caricato e cadono inconsideratamente in amenissime *gaffes*, come quando proseguono a descrivere «l'alta e slanciata personcina» della fanciulla giacente a letto ammalata, o lodano «le due belle file di dentini d'avorio» delle bambine di sei o sette anni. I ricchi sono sempre caritatevoli, i poveri onesti e puliti, i genitori amorevoli, i maestri giusti e pazienti. La *gola* uccide più della spada, l'*ozio* è il padre dei vizi, la *curiosità*, questo brillante contrassegno delle bambine intelligenti, è coperta d'infamia come un grosso reato, e invece delle sincere confessioni che aspetteremmo volentieri, infuria sempre la goffa deplorazione sulla «perniciosa» tendenza «ad occuparsi dei fatti altrui». Chi disubbidisce, chi litiga, chi giuoca troppo è condannato senza appello con una severità ignota al moralista più intransigente. La *profezia* di una vita infelice è dall'esperimentato cenno delle piccole scrittrici lanciata sulla testa delle compagne che non sanno la lezione o rubano un pennino.

Nelle scuole complementari accorrono le figliuole dei piccoli borghesi, degli operai, degli agricoltori; molte di esse traggono tuttora una vita aspra e triste tra gli stenti, la povertà grande, il sudiciume del natio villaggio. Ma se debbono descrivere la *capanna del contadino*, *la casetta di Maria*, *l'abituro della domestica montanina o della balia*, ecco sorgere come per incanto tante casette povere sì, ma linde, graziose e bianche, con le persiane verdi e il giardinetto fiorito davanti, dove i mobili rilucono di nettezza e le tele odorano di lavanda. *In dieser Armut welche Fülle! In diesem Kerker welche Seligkeit!*

Nè le piccole scrittrici le edificano così pel bisogno di creare — in mezzo alla miseria reale — dei rifugi idillici, dove possano cullarsi in un sogno ristoratore di bellezza e di agi; ma le immaginano così, perchè così si ammirano in tutti i giornalini, in tutti i libri pei fanciulli, nei cartelloni del Paravia e nelle poesiole infantili, perchè così le fabbricarono le scolare di ieri e così le fabbricheranno quelle di domani. «La mia piccola e bianca casetta è baciata dal primo e dall'ultimo raggio di sole; essa è situata in una collina dove si gode un magnifico panorama. È una bella e semplice abitazione e le sue pareti esterne sono ricoperte d'edera. Al piano terreno v'è la cucina abbastanza spaziosa; in essa vi regna l'ordine e la pulizia, non si vedono pezzetti di carta in terra, sui mobili non un granello di polvere. Di sopra v'è la mia cameretta nella quale vi è solo un letticciuolo coperto di candide lenzuola, un cassettone o due o tre sedie. Quando mi levo all'alba per aiutare la mamma nelle faccende domestiche, mi fermo alla finestra a respirare il profumo delle viole e dei gelsomini del giardino sottostante. Quant'è bello il mio nido! In queste bianche pareti io apersi gli occhi alla luce, ecc.»

Queste sinfonie di inconsapevoli plagi sviluppano con ostinazione monotona una mezza dozzina di motivi dominanti. Nella scena del *ravvedimento* o del *perdono* non è difficile cogliere, nel bel mezzo della libertà familiare del 1908, le giovanette pentite, «inginocchiate ai piedi del padre», e troppo spesso la conversione alla virtù e all'operosità è determinata dal semplice *rimprovero* dei genitori. La *disattenzione* produce delle grandi rotture di bicchieri e di specchi e di vasi di porcellana, *l'ozio* assume la figura del giovine scioperato, che finisce i suoi giorni in una rissa all'osteria.

L'ironia socratica del Fraccaroli ha messo in rilievo la faccia tosta del fanciullo che scrive «d'avere regalati i due soldi», che teneva per comperare le castagne, «al poverello», mentre le castagne le ha proprio comperate e mangiate allegramente lui. La *buona azione, l'azione caritatevole* invade tutti i componimenti; essa si dirige al vecchio mendicante all'angolo della via, alla vedova languente nella soffitta in mezzo ad un'iperbolica nidiata di figli «piangenti e seminudi», allo spazzacamino assiderato dalla nebbia del giorno di Natale, alla povera malata a cui si porta in dono l'anellino, il braccialetto, l'orologino d'oro.

I *rimorsi* avvelenano come serpenti le fanciullette peccatrici, uccidono la pace dell'anima, turbano spaventosamente i sonni: «mi voltavo e mi rivoltavo, non potevo chiudere occhio, mi si affacciava l'immagine di Bice ch'io avevo picchiata, e mi sembrava d'avere una spina nel guanciale che mi pungesse. Non potevo resistere a quel tormento, e mi risolvetti d'andare dalla mamma a palesare la mia colpa. «Il *sogno* coopera a domare le coscienze renitenti; «sentii una voce cavernosa che gridava: Pèntiti, Ca

rolina, pèntiti! »; « vidi che mi conducevano in un'oscura prigione: a che mi aveva condotto il brutto vizio della gola! » (1).

c) Un'altra maestra ci dichiara che « la scuola ***non ha risentito*** ancora tutto un fiorente e vitale periodo della nuova letteratura » e riecheggia invece, nei libri per la gioventù e nei componimenti, il « romanticismo decadente » con tutto il sentimentalismo e il convenzionalismo in cui precipitò dopo i grandi romantici.

Ed è verissimo: quel sentimentalismo è in fondo sincero, una delle rare cose sincere dei componimenti, quando sono scritti da ragazzi che nella prima adolescenza avvertono un confuso sorgere di aspirazioni vaghe, e incominciano in certo modo ad accarezzarsele, a compiacersene e... ad esagerarle (2). Condizione morale pericolosissima, che non giova incoraggiare; proprio allora conviene anzi *occupare* lo spirito con lavoro concreto, serio, geniale di studii e di letture, di attivi svaghi, per lasciare che a poco a poco si determinino da sè, solidamente e sinceramente gl'interessi e gli affetti, che debbono signoreggiare nel resto della vita (3).

---

(1) AMALIA MOZZINELLI, *Il componimento nella scuola complementare* in *Rivista Pedagogica* II, fasc. VI. pag. 631-32.

(2) Si educa il sentimento non forzandolo alla *esibizione*, ma al raccoglimento e alla misura. Era questo l'ideale educativo del De Sanctis, che in lui fu vita non vuoto ideale. Riportiamo un passo dello squisito ritratto morale che del De Sanctis ci ha dato il CROCE ne *La Critica* del 20 marzo 1913 (pag. 90): « Aveva l'anima riboccante di affetti, e non ne fece pompa. I suoi dolori e i suoi amori sono rattenuti e verecondi, come di chi non vuole che vadano confusi con le finzioni di cordoglio e di entusiasmo che ogni giorno vediamo rappresentare innanzi a un pubblico, che a sua volta finge la compunzione; o di cui tema per se stesso, fra tanta insincerità, di scivolare *in quell'insincerità, che ha il suo primo inizio nel compiacersi dei propri sentimenti e vezzeggiarli* ». Abbiamo messo noi in corsivo le ultime parole, che corrispondono alla massima pedagogica qui illustrata.

[Pare impossibile come lo spirito retorico guasti perfino le pagine che dovrebbero essere più candide ed ingenue, quelle dei *diarii* infantili, nella scuola. Non sono certo retori i bambini, ma coloro che li incitano alla esibizione e alla frase fatta (cioè alla menzogna). Un saggio di deformazione di ciò che volevano i programmi del 1923 ho riportato, in mezzo a saggi di felice misura e di squisita delicatezza didattica, in *Athena fanciulla*, al capitolo « *Iò no lu sai* », pp. 275-281].

(3) Senza pretesa di compiutezza diamo qualche indicazione sulle discussioni contro l'uso del *componimento retorico*, anteriori alla riforma scolastica del 1923.

8. Il componimento e la frode scolastica.

La miglior prova dell'errore didattico dei temi convenzionali non è però data dalle testimonianze degli insegnanti, ma dal fatto doloroso della organizzazione *per-*

Giuseppe Fraccaroli, *Difetti dell' indirizzo attuale* e *Dell' immoralità degli esercizii retorici* (nel vol. *La questione della scuola*, p. 50 e seg. e p. 90 e seg. Torino, Bocca, 1905. Il secondo di questi scritti era del 1897); Giovanni Gentile, *L'insegnamento della storia d'arte e i componimenti* (in *La Critica* I, 1903 pag. 232-6 e poi nel vol. *Scuola e filosofia*. Palermo, Sandron 1908 pp. 146-161; postille bibliografiche); G. Martinozzi, sui componimenti di licenza liceale (in *Marzocco* del 17 Luglio 1904); Ireneo Sanesi, (risposta ai quesiti della rivista *L'istruzione secondaria* anno I, n. 1, Roma, 10 giugno 1905), Michele Losacco, *I còmpiti nelle scuole secondarie* (in *Rassegna pugliese di scienze lettere ed arti*, 1905 vol. XXI n. 9-10); Giuseppe Prezzolini e Giovanni Papini, *La cultura italiana*, (Firenze, Lumachi, 1906); Pietro Tomasini Mattiucci, prefazione alla *Psicologia dell'educazione* di G. Le Bon (Città di Castello. Lapi 1907, pag. XXVI); Emilio Bertana in *Giornale storico della letter. ital.*, 1907, p. 138-9, Rodolfo Renier, *Le cattedre di statistica e i rimasugli della retorica* (in *Corriere della Sera*, 28 marzo 1907), Gemma Harasim, *Sull'insegnamento della lingua materna* (collezione *Scuola e Vita*, vol. 5º, Catania, Battiato).

Su tutti gli scritti or ora indicati si trovano cenni critici nel volume citato del Gentile.

Finezza di osservazioni, che dimostra grande pratica della scuola, si trova in Ciro Trabalza, *L'insegnamento dell' italiano nelle scuole secondarie*, uno dei «*Manuali Hoepli*».

Nel 1907 la discussione contro i componimenti retorici fu ripresa dalla rivista *Nuovi Doveri* di Palermo, e guidata anche al fine pratico di vedere che cosa si potesse sostituire ad essi. Diamo notizia dei principali articoli, alcuni dei quali hanno vaste proporzioni, e che nel loro insieme costituiscono la trattazione più completa dell'argomento.

Giuseppe Fraccaroli — *Esercizi d'insincerità*, I, 36-37; Guido Gentilli — *Per un dovere (A proposito dei temi di componimento)*, I, 118-119, G. A. Levi — *Esercitazioni di lingua*, I, 284-86, Guido-Gentilli — *Ancora gli esercizi d'insincerità*, II, 28-30, Gemma Harasim — *Esercitazioni di lingua*, II, 13-15 e 42-45, G. A. Levi e Giuseppe Fraccaroli — *Per concludere sulle esercitazioni di lingua*, II, 80-84, Alberto Cioci — *Nota sugli «Esercizi d'insincerità.»* II, 125-26, G. A. Levi e Giovanni Gentile — *Per l'insegnamento dell'italiano*, II, 226-28, Culex — *Saggio dei più deliziosi temi di componimento assegnati a giovinetti di III classe tecnica, nell'anno di grazia 1907-908*, III, 300, I Nuovi Doveri — *Temi per le esercitazioni scritte degli scolari delle classi superiori nel Mezzogiorno*, III, 149, A. Monti — *Della convenienza e del modo di usare nelle scuole le migliori versioni dei classici* IV, 242-45, A. Monti — *Invece del componimento*, IV, 371-74, Giuseppe Lombardo-Radice — *Componimenti di pedagogia*, IV, 332-35, Diego de Roberto — *Per l'insegnamento dell' italiano nelle scuole normali*, V 24-26, Ezio Levi e Attilio Momigliano — *Componimenti per la scuola tecnica*, V, 49-50; Laura Mottura — *Programma didattico per l' insegnamento delle lettere italiane nel Corso Normale*, V, 95-111; Augusto Monti — «*Claudite jam rivos*» V, 111-114; Guido Muoni — *Alcuni temi di componimento*, V, 114-15; C. Bione — *Una quistione che è bene rimanga aperta*, V, 172-75; Giuseppe Lombardo-Radice — *L'insegnamento dell' italiano nelle scuole elementari e popolar* V, 280-86.

Un originale e forte studio sui componimenti retorici è quello di A. Mozzinelli, *Il componimento nella scuola complementare* (in *Rivista Pedagogica* di Roma, II, fasc. VI-VII pag. 629-649), dal quale abbiamo tolto il lungo brano

fetta che ha raggiunto la frode scolastica in materia di « comporre ». Esistono infatti, vero assurdo pedagogico e morale, raccolte di *temi svolti*, dai titoli spesso rivelatori d'un intento bottegaio: vere miniere di luoghi comuni, utilizzabili in ogni circostanza dallo studente che vuol cavarsela, in barba ai professori; e vi sono studenti che conservano per anni e anni i loro vecchi quaderni di còm-

---

riferito al testo. Argutissima caricatura del tema retorico è lo scritto già ricordato di D. PROVENZAL, *Una tortura nuovissima*. Una notizia, sufficiente per il tempo in cui apparve, del *pro* e del *contro* pubblicò il prof. POMPEO VALENTE nella stessa rivista, I. fasc. IV, V, e VI, pagg. 356-71 e 516-527). Si veda ora ALFREDO CALDERARA, *La fine d'un tormento*, Libreria de *La Voce*, e AUG. MONTI, *Il liceo moderno*, in *La Voce*, 1914, n. 2.

Temperate difese del componimento, al quale si vorrebbe porre qualche correttivo (*buona scelta dei temi, atteggiamento critico dell'insegnante verso gli elaborati retorici, etc.* scrissero oltre al GENTILLI e al BIONE (articoli citati), RODOLFO MONDOLFO (*Di alcuni problemi di pedagogia bontemporanea* in *Rivista di filosofia e scienze affini*, Bologna 1906); ANNA MANIS (*Il componimento nella scuola complementare. Risposta ad A. Mozzinelli* in *Rivista Pedagogica* III, fasc. II, pag. 153-197); CAMILLO TRIVERO (*I temi di componimento per le nostre scuole*, nella *Nuova Antologia* del 1. ottobre 1907), e GIOVANNI FINIVELLA (*Il componimento italiano*, Siena Giuntini e Bentivoglio 1912). Nella vecchia retorica, mi pare si ricaschi seguendo le idee del mio povero amico MICHELE MARCHIANÒ, (*Il componimento italiano nelle scuole*, in *Rivista Pedagogica*, anno V, fasc. III, pag. 142-263), e ad una nuova forma di retorica conduce la proposta di A. CORRADI (*Dell'interno ordinamento della scuola media* Novara, Merati, 1907).

Particolarmente riguarda il componimento nella scuola primaria e popolare il garbato opuscolo di M. T. CALDARERA, *Per la sincerità nell'insegnamento di italiano*, Palermo Tip. Castellana e Sanzo, 1908, nel quale l'A. si intrattiene di preferenza sulla *preparazione* al comporre (intendendo sempre comporre come *esporre*).

[La « campagna » per l'abolizione degli esercizii retorici fu riassunta e chiusa nel saggio di E. BEVILACQUA, geniale educatore e scrittore argutissimo: *Il problema dei componimenti scolastici*, Firenze, *La Voce*, 1921, di pp. 168].

Chi voglia farsi un'idea dello *stato di fatto* contro il quale insorsero la maggior parte degli scrittori ricordati (e la campagna non ha dato ancora tutti i suoi frutti) non ha che a consultare una qualsiasi delle *innumerevoli* raccolte di temi e di « tracce » che si stampano e godono tanta fortuna da raggiungere parecchie edizioni! Cito tra le raccolte più *accreditate* per le scuole secondarie: G. FINZI, *I temi di componimento*, manuale graduato etc. Palermo, Reber, 1909, M. MARCHIANÒ *Componimenti italiani*, Roma, Società editrice « Dante Alighieri », 1911, G. B. MARCHESI, *Avviamento al comporre* e, dello stesso, *Pensare e scrivere*, Notizie, consigli, ed esempi. Milano, Signorelli 1913.

Che razza di *temi* fossero, prima della riforma del 1923 quelle delle scuole primarie e popolari, e come si intenda *guidare* al comporre si può conoscere da liari come quelli di MAZZONI E VETTORI, *Impariamo a comporre*. Temi ed esercizi graduati di lingua italiana per la 2ª, 3ª e 4ª elementare. Palermo, Sandron, 1907, GALIZZI, *Manualetto di composizioni italiane* per le classi elementari, Torino, Tarizzo, 1885, SCLAVERANO *Lettura e saggi di composizioni italiane* per le classi elementari superiori e prime medie. Torino Paravia, 1907, COMBA, *Nuovo saggio di composizioni italiane* ad uso degli alunni delle scuole elementari superiori etc. etc. Torino, Paravia, 1906; RODELLA, *L'arte del comporre*, Torino, Paravia, 1903, e da cento altri. (Si veda su gli ultimi volumi citati l'opuscolo già ricordata di M. T. CALDARERA alla pag. 53).

piti, e se ne imbottiscono agli esami, per pescarvi qualche idea. Novanta casi su cento l'alunno dinnanzi al tema non si domanda: «che cosa penso e che cosa, perciò, posso dire?» ma: «dove posso *trovare idee*? Le idee sono qualche cosa che non nasce in noi, *che si trova*. C'è tanta gente che s'è data la pena di pensare per noi; attingiamo ai loro scritti! (1).

L'abitudine del plagio è così radicata che perfino gli esami di licenza ne vengono inquinati, malgrado la sorveglianza più oculata di professori e di commissarii e perfino, qualche volta, della polizia vera e propria. Nè c'è cosa più dolorosa per un professore che abbia vivo nell'animo un suo alto ideale educativo che l'assistenza agli esami: questa caccia alla frode, che umilia e deprime e riempie di sconforto l'animo!

Tanto che a coloro i quali difendono i componimenti, dicendo «che appunto perchè i còmpiti dei giovani, qualunque sia la causa, sono retorici e rubacchiati bisogna conservare l'uso dei temi, per far sorgere l'occasione di combattere l'insincerità e la frode» (2), si potrebbe rispondere che... *l'occasione fa l'uomo ladro* e che meglio sarebbe se all'insegnante non si convenisse più la definizione di poliziotto intellettuale (3).

---

(1) Si potrebbe fare una bibliografia con parecchie diecine di «numeri» raccogliendo le indicazioni delle raccolte di «svolgimenti», talune delle quali così *fortunate* che si stampano colla sterotipia! I titoli di queste raccolte che servono, anche quando non se lo propongono, alla frode scolastica, sono per se stessi eloquenti. «Temi svolti», «Duecento temi di composizioni». «Trecento composizioni italiane». «Cinquecento composizioni italiane per il Liceo», «I 275 temi svolti», «I 325 etc.». «I Mille (questa parola nel frontespizio è cubitale) componimenti svolti». «Nuovo (sic) mille temi».

A tutta questa roba bisogna aggiungere le raccolte che provvedono di citazioni il piccolo o grande *imbroglione-spesso per dovere* che è lo scolaro: i Persichetti, i Piscopo, i Valori e via dicendo (*Dizionario di pensieri e sentenze, Dizionario di massime, pensieri e sentenze, Dizionario di sentenze* etc. e simili arsenali di penne di pavone pei cosvettini candidati al *sei*.

(2) Dal componimento: *Qual libro vi piace di più e perchè?* CASTELLANO, opera citata, pag. 20.

(3) Si veda il garbato articolo di A. MANIS, fu *Rivista Pedagogica*, anno III, fasc. II, pag. 159.

9. I temi autobiografici.

I difensori del componimento tradizionale, per guardare la scuola da simili insidie, lo vogliono riformare, escogitando temi che, il più che sia possibile, impediscano agli alunni di vestirsi di mentite spoglie (1); ed una delle escogitazioni dei riformatori del componimento è stata quella dei *temi autobiografici.* Pericolosissima riforma, perchè nel bambino la riflessione su di sè deve essere, com'è: spontanea, e il più possibile silenziosa. La *confessione* potrà esserci, ottenuta dal padre o dal maestro che sappiano guadagnarsi l'affetto e la fiducia del giovinetto, e sarà salutare: ma la confessione a voce alta, in pubblico, o in iscritto, *la confessione come esercizio scolastico,* non ha senso. La vita intima ha i suoi pudori, che sono sacri; costretta a venire in pubblico, si falsa; potrebbe l'obbligata autobiografia diventare anche addirittura un esercizio di vanità (2). È necessario dunque che di sè stesso l'alunno parli solo quando gliene nasce il desiderio. e nei limiti del concreto interesse per determinati ricordi di sue esperienze. La *notazione del diario* infantile è sempre spontanea e sobria, se non viene imposta, o guastata da indettature degli adulti.

---

(1) Sentiamo la stessa Manis (a pag. 161 dell'articolo citato).

« Sono tanti i campi su cui si può richiamare utilmente il pensiero delle giovinette, senza uscire dalla scuola stessa e dai suoi dintorni, dalla città e dalla regione ove essa sorge. I suoi stabilimenti industriali, i suoi monumenti d'importanza storica o artistica, le istituzioni benefiche che abbiano qualche specialità e le costumanze o le tradizioni locali, e gli avvenimenti pubblici etc. ».

Ed è questa una delle voci del buon senso educativo, che ha in ogni tempo, più o meno, sentito la difficoltà didattica e morale dei « temi ».

Ma, ecco qui Pierre Coustel (1621-1704) che faceva uguali dichiarazioni: *Les choses d'usage et qui entrent dans le commerce ordinaire de la vie doivent être préférées aux autres* ». Nelle *Regies de l'éducation des enfants.* Edizione curata da I. Carré nella raccolta *Les pédagogues de Portroyal.* Paris, Delagrave 1887 a pag. 153.

E il buon Rayneri protestava anche lui contro la falsa forma di comporre. « Nell'animo dei giovani avvezzati a discorrere di cose che non sanno, si desta un orgoglio, una intolleranza dell'autorità. un disprezzo dell'altrui sapere ». « Abituati ad esprimere affetti che non sentono, i bambini perdono il nativo candore, l'ingenuità, la veracità che abbella l'età giovanile. « *Della pedagogica,* Torino. Tip. Franco e figli, 1859, a pag. 251.

10. Il componimento nella scuola elementare e popolare: 1.) I libri di lettura e i componimenti; 2). La mania pedagogica e la retorica; 3). I componimenti dei « cartelloni » murali.

Tutto ciò che finora si è detto conviene riferirlo a ogni grado di scuole; non muta la sostanza e lo spirito delle osservazioni critiche sul comporre retorico, se si considera la scuola elementare. Anzi, nella scuola dei bambini c'è questo di peggio: 1) I *componimenti* a base di situazioni stereotipe, di declamazione e di commozione a freddo, di aforismi morali e massime proverbiali, si trovano non solo nei quaderni dei ragazzi, ma quel che è molto ma molto più doloroso, anche nei libri di lettura, (2) che troppo frequentemente riescono, senza volerlo, delle vere e proprie raccolte di temi svolti (« La gola punita ». « Rispettate la vecchiaia », « Uno scherzo mal riuscito », « Il giorno dei morti », « Il nuovo maestro », « Chi la fa l'aspetta »). Così la scuola elementare e popolare offre *nei libri* la prima provvista degli ingredienti che serviranno a chi ne uscirà, per utilizzarli nelle scuole post-elementari e secondarie!

2) In secondo luogo l'esercizio del comporre è guastato

---

(1) Un originale e felice tentativo di còmpiti autobiografici ha fatto il prof. Augusto Monti. Ma altro che còmpiti! Si trattava di *libere* corrispondenze dei singoli alunni col maestro, con piena libertà di argomenti, dallo sfogo per un cattivo punto ottenuto, alla domanda d'un consiglio per l'acquisto d'una lanterna per proiezioni, alla preghiera d'intercedere presso il rettore del convitto e presso la famiglia, troppo severi coll'alunno. E il Monti rispondeva con letterine a ciascuno dei suoi scolari. Si noti però che si trattava di giovinetti, anzi quasi di bambini. Crescendo quegli stessi scolari non avrebbero sentito in classi superiori la difficoltà di quella corrispondenza col maestro d'ogni giorno, col quale ogni giorno avrebbero potuto discorrere a viva voce?

Ad ogni modo l'esperimento del Monti sta ad esprimere l'esigenza che il maestro diventi l'amico, il confidente migliore dello scolaro, da lui obbligato con l'affetto alla sincerità ingenua, piena di fiducia, di gratitudine, di rispetto. (S veda la relazione del M. in *Nuovi Doveri* IV, pagg. 371-74).

[Molto ora potrà interessare al maestro studiare i tipi di comporre proposti per le prime scuole post-elementari, di indirizzo pratico, in *Orientamenti pedagogici*, Paravia, 1931 vol. II. pp. 326 e sgg.].

(2) [Quanto questa constatazione sia vera si può vedere dalla relazione di Maria Pezzè-Pascolato sui libri di lettura, a nome della Commissione per i libri di testo, nel 1924 (nel mio volume *Scuola, Maestri e Libri*, edit. Sandron, Palermo].

da una *topica* speciale, quella della astratta pedagogia delle regole e delle ricette didattiche! Due esempii soli dello schematismo che essa crea nella scuola basteranno a misurare il danno enorme che arreca; togliamo il primo da uno dei più accreditati nostri periodici di didattica.

Ecco qui; quel *didattico* vuole che ogni componimento abbia *tre* parti in questo ordine di successione: *fatto, sentimento, volizione;* guai a cambiar l'ordine, perchè si offenderebbe la pedagogia, la psicologia, l'arte, ed altri numi!

TEMI PER LE SCUOLE RURALI.

a) Il torrente è straripato, danneggiato il podere. Lettera al padrone. Le continue piogge, ecc. Straripamento, ecc. Danno ai campi (*fatto*). Dolore di tutta la famiglia (*sentimento*) Venga... ecc. (*volizione*).

b) Il babbo s'è fatto molto male. (Lettera al fratello). Nel potare un albero; nello scendere dal fienile; nell'accomodare, ecc. (*fatto*). Dolore della famiglia (*sentimento*). Non stia in pensiero, ecc. Verrà informato di frequente, ecc. (*volizione*).

c) C'è da sostituire a una siepe viva una rete di filo di ferro. Vieni. (Lettera a...) La siepe che circonda (l'orto o il vigneto, ecc.) è male andata o produce troppi insetti. Deve essere sostituita (*fatto*). Come starà bene senza quell'imbroglio di rami. Come figurerà bene, ecc. (*sentimento*). Vieni ad aiutarci (*volizione*).

Il brano è testuale! (1).

Il secondo esempio è tolto da un trattato, addirittura, di pedagogia empirica, di data assai recente (1911):

L'autore dice che l'esercizio del comporre deve raggiungere il risultato di fare *osservare, riflettere, rappresentarsi, etc*... E fin qui nulla di male. Ma lo strano è che si as-

---

(1) Esempii di didattica dell'insegnamento dell'italiano *ridotta a una vera e propria riproduzione delle vecchie regole della retorica* ce n'è molti, anche in libri! Una sana reazione contro la *falsariga* offerta dai fogli didattici fu « *La cultura dello Spirito* », *rivista di problemi educativi*, diretta dal prof. F. PAOLO IAPICHINO, Napoli (*nota del 1913*). [Si veda ora di ANTONIO PAGANO, che era assiduo collaboratore di quella rivista, il volume *Scuola e poesia*, pagine raccolte, Casa editrice Federico ed Ardia, Napoli, 1930, specie pp. 30 e sgg.].

segna *alla prima classe* l'osservare; *alla seconda* l'osservare + il riflettere; *alla terza* l'osservare + il riflettere + il rappresentarsi; *alla quarta* l'osservare + il riflettere + il rappresentarsi + il costruire! Non si può concepire un massacro più completo del buon senso (1).

3) La consuetudine del *componimento* ha trasformato in componimento perfino le tabelle murali, «gli orribili cartelloni che (per educare il senso estetico!) ornano le pareti delle scuole elementari (quando le ornano)» (2) quadri convenzionali, del gusto delle oleografie da bettole di campagna, salvo che al bersagliere sorpreso dalla padrona di casa a corteggiare la cuoca, è sostituito un «Pierino», sorpreso dalla madre a rubare la torta dalla credenza o a litigare con la sorellina.

II. Temi di componimento nella scuola elementare e popolare.

Nella scuola elementare e popolare come nella secondaria il comporre deve nascere dalle lezioni. Incomincia dal «dettato», dalle brevi risposte alle domande del maestro, che riassumono una lezioncina; continua con piccoli resoconti della lezione intuitiva, affidati interamente all'alunno; col *diario dello scolaro*, scritto da ciascun

---

(1) Orbene, di simili preoccupazioni, diciamo così, pedagogiche appaiono piene quelle «pubblicazioni» che molti giovani maestri hanno la smania di allestire per i loro concorsi, le quali dànno agli esaminatori che han coscienza di ciò che significa il maestro *nella scuola* un senso di profondo scoramento. Si permetta questo sfogo a chi tutto l'anno deve, per la natura del suo ufficio, combattere contro questa mania di pseudo-pedagogia, deviatrice di giovani, pur buoni e intelligenti, che una volta messi di fronte a se stessi finirebbero col sentire come son essa si fabbrichi il vuoto (1912) [Così scrivevamo nel 1912. Oggi, per fortuna, la precedente nota non ha più valore, essendo stata abolita la mascherata pedagogica delle «pubblicazioni per concorso». Oggi se un maestro scrive e pubblica qualche cosa sulla scuola e i suoi metodi, lo fa disinteressatamente, solo perchè ha qualche cosa da dire; e la fortuna dei suoi scritti dipende solo dal consenso degli altri maestri. Sul tema dell'insegnamento dell'italiano è proprio un maestro elementare, GIOVANNI LUCARONI, che, dopo la riforma del 1923, ha scritto il libro più giudizioso e insieme più libero: *L'insegnamento della lingua nelle scuole elementari*, Montegiorgio Marche, Tip. Zizzini, 1928, di pp. 161].

(2) A. MANIS, *op. cit.* pag. 154-55.

alunno con libertà di scelta degli argomenti e spontaneità di osservazioni, che l'insegnante ha il sacrosanto dovere di rispettare; con descrizioni di quadri e di oggetti interessanti presentati agli alunni dal maestro perchè li «ritraggano con parole»; con resoconti in iscritto di letture fatte in classe dal maestro; con riassunti di letture private; con narrazioni di gite, notizie di visite a officine, a istituti; con traduzioni e modeste illustrazioni di poesie dialettali; e con quanti altri esercizi di sincero raccoglimento il maestro sappia escogitare.

E la fantasia? Faccia ogni lettore la prova: assegni ai suoi scolari uno dei soliti «temi», cosiddetti *d'invenzione*, e avrà componimenti che si somiglieranno, salvo l'ortografia, come fratelli siamesi; dia da fare un riassunto d'una novella da lui letta, o il resoconto di una visita della classe a un opificio, e troverà i còmpiti uno diverso dall'altro, e in ciascuno vedrà l'*anima* del piccolo autore (1).

12. La correzione dei còmpiti.

Correggere i componimenti è una tortura indicibile per il maestro, se il pacco di temi è una raccolta di luoghi comuni e di frasi insincere raccattate qua e là; ma è molto facile e piacevole, quando il componimento abbia il concreto fondamento che abbiamo cercato di illustrare. La revisione privata è prima di tutto correzione di errori grossolani, di ortografia e di grammatica, indicati solo con segni dal maestro sui fogli degli scolari; oltre a questo è *giudizio* critico sul complesso del lavoro, espresso

(1) Si vedano le norme colle quali chiusi le *Conferenze Magistrali* di Catania del 1911. (Edite in volume dal giornale *Il Domani del popolo e dei maestri*. Catania, tip. Siciliana 1912).

Nelle *Colonie scolastiche bolognesi* di Castiglione e di Pàvana i bambini debbono tenere un *diario* della vita della colonia, che chiamano «il giornaletto». Quanta spontaneità vi si sente, come siamo lontani del componimento, come ciascun bambino vi si vien formando la sua ingenua arte e il suo stile! Si veda il citato volume del DALLOLIO, a pag. 25 e segg. e specialmente a pag. 30-31.

dall'insegnante o in iscritto sugli stessi fogli o a voce. Giudizii estesi sui particolari del còmpito non importano; basta qualche rapido richiamo dell'attenzione, un segno qualsiasi di esclamazione o di dubbio, un avvertimento marginale che additi lacune, esagerazioni, ecc.

Le correzioni in iscuola, quando tutta la classe ha rielaborato la stessa materia (1), diventano *relazione sul lavoro di tutta la classe*, cioè sulle deficienze o sui pregi generali, occasione di ripensare insieme l'argomento, cioè di fare, più o meno diffusamente, una nuova *« lezione »* su di esso. Qualche componimento che si leggerà in classe sarà scelto dal maestro a esemplificare il suo giudizio generale. E in classe chi corregge, se la scuola è scuola, non è uno solo, il maestro, ma tutti; il maestro in collaborazione cogli scolari (2).

NOTA AGGIUNTIVA:

I COMPONIMENTI NELLE SCUOLE MODERNE: — CRISTALLIZZAZIONI HERBARTIANE, PRIMA DEL RINNOVAMENTO DEL DECENNIO 1910 1920, IN GERMANIA. — RINNOVAMENTO DIDATTICO DEGLI ALTRI PAESI COLTI. — RECENTE BIBLIOGRAFIA ITALIANA.

È doveroso per un italiano mostrare quanto vi sia di ingiusto in quel continuo disprezzo della nostra scuola, che è diventato un luogo comune negli scritti di pedagogia e nei giornali didattici. La nostra scuola ha grandi difetti, senza dubbio: rivelarli e combatterli è obbligo di coscienza d'ogni educatore che non si cristallizzi nel « mestiere »; ottimamente. Ma la critica diventa odiosa quando

---

(1) Può avvenire che non si dia a tutti gli scolari lo stesso còmpito, ma si offra la scelta fra molti temi, o, addirittura, si assegnino còmpiti individuali; questa è, anzi cosa utilissima alla spontaneità del lavoro. In tale caso la correzione si fa in classe, mentre lo scolaro legge quello che ha scritto a casa.

(2) Sulla correzione dei còmpiti, come correzione collettiva, contiene buone osservazioni l'opuscolo del prof. A. Belloni, *La correzione dei componimenti d'italiano nelle scuole secondarie*, Roma, Albrighi e Segati, 1906. Meglio ancora, il citato volume di Enrico Bevilacqua, *Il componimento italiano*, *La Voce*, 1921.

vi si aggiunga: « *In Germania invece...* », e si ripeta senza controllo la voce corrente della perfezione scolastica che c'è lassù. Se perfezione fosse solamente l'edifizio sano e magari sontuoso, l'arredamento abbondante, i musei scolastici zeppi di materiale illustrativo, oh! la *perfezione* dovremmo trovarla anche in certi collegi! Ma l'anima della scuola?

Noi non vogliamo dire eresie, pel gusto, ora molto diffuso, di sbalordire; ma dichiariamo senz'altro che non sappiamo scegliere fra il contadino analfabeta pieno di pregiudizii, e la testa sagomata, piallata, lucidata, verniciata che è prodotta da una « compiuta pedagogia », la quale stabilisca tutto con le sue bilance di precisione, coi suoi compassi e coi suoi metri, per modo di non lasciare nè allo scolaro nè al maestro la più piccola iniziativa; che uccida a furia di regole, la cui applicazione venga richiesta con pedantesco rigore da direttori, ispettori e altri infiniti soprastanti; che soffochi lo slancio e logori ogni sforzo di sincerità.

Non è troppo comune, e pur dovrebbe bene spesso esser necessario, nel mondo scolastico tedesco, lo scatto di un Flemming contro un Flachsmann. « *Voi credete di poter dettare le regole d'un insegnamento buono. Ma, signor Flachsmann, con un milione di regolamenti voi non toccherete mai l'opera d'un vero insegnante. Quando io sono dinanzi ai miei cinquanta bambini, sono cinquanta anime e cinquanta doveri ch'io mi vedo sorgere innanzi. E quando quei cinquanta cuori si slanciano verso di me, ed io do loro la parte più pura del mio, oh! allora ogni altro è un intruso; la legge del mio agire sgorga dal mio spirito. E quando sto dinanzi ai miei cinquanta scolari, siamo cinquantuno esseri in atto, nel cui fuoco si fucina il futuro, non il passato. Non c'è nulla di più alto* » (1).

---

(1) O. Ernst, *Flachsmann l'educatore.* Catania, Battiato, 1911 Vol. 1° di *Scuola e Vita*, Bibl. pop di Pedagogia [ristampato, a sè, nel 1933].

Ora, si guardi che cosa [era, intorno al 1910] l'esercizio del comporre in Germania, nei propositi di chi dirigeva la scuola e fa valere, con tedesca disciplina, i suoi criterii.

Se in Italia abbiamo trovato un pedagogista che dispone gli esercizii del comporre in questa successione *cronologica*: 1ª *classe, osservare*: 2ª, *osservare e riflettere*; 3ª, *osservare, riflettere e rappresentarsi*, 4ª, *osservare, riflettere, rappresentarsi e costruire*; in Germania simili accasellatori e violentatori delle intelligenze infantili erano, e sono ancora, legioni, e le varie escogitazioni di «Modelli e tracce graduate» del comporre, erano e ancora spesso oggi sono una più astratta dell' altra. Basta leggere nella recente *summa paedagogica* (una operona di dodici grossi tomi, il Manuale enciclopedico della pedagogia del Rein, il quale ha grandissimi pregi, ma raccoglie insieme col meglio dell'herbartismo la grande massa delle degenerazioni scientifiche dei minori herbartiani), la memoria sull'insegnamento della lingua materna nelle scuole tedesche, del LEHMENSICK, per passare di stupore in stupore. Altro che gli antichi canzonatissimi libri di retorica!

L'A. ricorda una graduazione dello SCHMIEDER, concepita come successione cronologica: 1. *Un oggetto tolto dal suo ambiente*, 2. *un oggetto considerato nel suo ambiente*, 3. *una rappresentazione elaborata dalla fantasia*, 4. *una elaborazione logica* (senza tener conto delle 12 suddivisioni di questi *gradi del comporre*! (1)

Il SEYFERT, altro legislatore del componimento, graduava secondo la libertà che si concede *da un anno all' altro* all'alunno (come se la libertà all'alunno si desse altrimenti che promuovendo la sua assoluta sincerità e cioè: sempre nello stesso grado!): 1. *Còmpiti di memoria*; 2. *còmpiti di fantasia*; 3. *creazioni spontanee* (l' arte forzata, della

---

(1) Le suddivisioni sono addirittura stupende: I° gruppo: *oggetto fuori del suo ambiente*; *a*) descrizione di un singolo oggetto isolato dall' ambiente (tema: *la mela*); *b*) una cosa guardata in diversi tempi (tema: *la foglia caduta*); *c*) due cose in relazione naturale (tema: *lo scoiattolo e la noce*) etc. etc. Brrrr....

quale abbiamo discorso noi); e suddivide ogni grado in due periodi: 1. *a*) pura riproduzione; *b*) resoconto di cose vissute; 2. *a*) pure riproduzioni di rappresentazioni fantastiche, *b*) rielaborazioni fantastiche di materia conosciuta, *c*) libera fantasia; 3. *a*) invenzioni su traccia, *b*) libere. (Ma «noi», osserva con grande solennità il LEHMENSICK, raccoglitore di questa roba, «*considеriamo le difficoltà delle varie forme di stile*!! (1)

Uno spirito latino può immaginare senza riso l'insegnante che tira fuori i suoi temi, badando che in una classe siano assegnati quelli soli che possono ascriversi al gruppo corrispondente?

Eppure il nostro autore non sospetta quanta materia di commedia ci sia nella prescrizione pedagogica che in una classe si faccia svolgere un tema sulla *noce*, per sè, nella successiva sullo *scoiattolo e la noce*, e così via.

E come vi insistono i «didattici»! Con che tono si ripete la raccomandazione di diecine di *competenti*, che «l'ordine progressivo deve essere seguito con tutta cura» a evitare che restino lacune!

Il *capolavoro* è questo quadretto di successione dei gradi:

Classe	Genere letterario	A quali correzioni (sostituzione e cambiamenti) deve essere invitato lo scolaro.
4.	*Racconti*	di soli vocaboli
5.	anche: *Cose vissute*	*anche* di proposizioni
6.	anche: *Confronti*	*anche* della struttura del periodo
7.	anche: *Descrizioni*	*anche* di punti di vista
8.	anche: *Rappresentazioni*	*anche* dell'impostazione del còmpito.

(1) Egli vuole infatti *prima* «il racconto» *a)* per imitazione, (naturalmente c'è anche *b*)... *c*)..., e solo il racconto, *poi* il «racconto di cose vissute da noi», *a*, *b*, *c*), *dopo* la «descrizione», *infine*. «descrizioni di cose atte a svegliare i sentimenti»! (pag. 49-50).

Non par di sognare?

E non solo l'artificioso ordine è desiderato; l'insincerità è *voluta*. Si deve insegnare... come fare giusta impressione sugli animi. « Tu vuoi commuovere? Come comincerai? Tu vuoi consolare un altro? Quali mezzi ti porge la lingua nazionale a questo scopo? Tu vuoi infiammare gli altri contro un'ingiustizia? Pensa come lo fai, per non ottenere l'effetto contrario ». Corrispondentemente a queste richieste devono essere posti i temi. (1)

Il Lehmensick si domanda: « Si deve lasciare sviluppare e curare solo l'ingenua espressione del fanciullo? », e con sacro orrore si risponde: no!

Accenna alle discussioni contro i tipi di componimenti escogitati da lui e da tutti gli altri fedeli alla tradizione retorica delle scuole; discussioni promosse da qualche gruppo di rinnovatori (che si guarda bene dal nominare!) simili in questo ai nostri Fraccaroli, Gentile, Rénier etc.), e conclude: è necessario possedere tutti e due i modi di esprimersi (2): qualche volta ci è dato di poter liberamente parlare come ci detta il cuore, ma altre volte la situazione richiede rappresentazioni di pensieri congegnate, bene svolte, adatte alla circostanza. E la scuola, secondo lui, deve darci l'esercizio di questa lingua *aulica*. « Semplicità o stile fiorito? » si domanda. « Tutte e due le cose », risponde sicuro! (3)

Oh! Germania dei mistici, di Lutero, di Kant, di Goethe, di Hegel, di Marx! L'educazione di tante tue scuole moderne impastate di pseudopedagogia e dimentiche dell'arte, della filosofia, della lotta che ti fece grande, in che cosa, alla fine, si differisce da quella d'un collegio gesuitico nel periodo della decadenza dell'ordine?

---

(1) Le cose riferite sono testualissime, a pag. 52 del vol. VI del Rein, seconda edizione, 1907.

(2) E ci sono le parole; *Sprechsprache e gebildetes Hochdeutsch!*

(3) « Sachlichkeit oder blühender Stil?
Auch hier müssen wir wieder sagen. Im Leben kann beides seine gute Wer wendunga hben... *op. cit.* pag. 53, prima colonna.

Perchè non si creda che così amara interrogazione sia esagerata, ricorderò oltre alla grande enciclopedia del Rein, la più fortunata guida didattica, sino a quasi oggi, quella del Seidel, condotta con la collaborazione di tante persone... competenti della materia (1).

L'autore «non vuol trascurare di accennare che si sono formati due diversi metodi per la trattazione dei temi di componimento tedesco. I partigiani del nuovo indirizzo non vogliono alcun piano; essi prendono un còmpito per l'elaborazione in iscritto, come si presenta da qualunque materia d'insegnamento» (come si vede, è la teoria dei nostri sani critici del comporre). Ma cosa risponde? Che ciò «*significa abbassare il componimento tedesco a servitore degli altri oggetti d'insegnamento*!» Ed è l'unica risposta che trova.

Nel volume del Seidel si sente solo la burocrazia, che è tremenda regolatrice delle scuole. Si prescrivono il tipo di quaderno per il componimento e le intestazioni che deve avere; si prescrivono i segni per la correzione; si dànno consigli perfino... sulla carta asciugante.

Morale: la didattica del Seidel era giunta nel 1909 alla quarta edizione, notevolmente accresciuta; nella successione non mancherà la prescrizione su quando sia lecito al maestro di soffiarsi il naso. Perchè tutto è stabilito anticipatamente: temi, tracce, correzioni, registri, interrogazioni, carta asciugante, etc. etc. Si lascia, almeno nella quarta edizione, una sola libertà al maestro: quella di scegliere per le correzioni la matita rossa o turchina (2).

Infine, si può dire che anche la Germania ha quel che è peggio della retorica dei temi; anche essa abbondantemente possiede le sue *raccolte di temi svolti*, i suoi volumi di «200» di «500» etc. *abbozzi di svolgimenti di temi*, le

---

(1) *Aufsaltzübungen; Methodische Vorbemerkung*, nel volume *Das Vierte Schujahr*, edito dal Gressler di Langensalza, a pagina 182 e seg.

(2) «*Die mit roter oder blauer Tinte vom dem Lehrer gemachten Ausstellungen...*», a pag. 488.

sue brave cataste di *tracce*, di *modelli del comporre*, e simili gioie dei maestri e degli alunni poltroni. Anzi i Tedeschi, che sono straordinariamente « completi » in tutte le cose loro, in questo campo sono molto, ma molto più prolifici di noi (1).

Fortuna che presso i Tedeschi come presso di noi la retorica non ha dalla sua l'unanimità degli scrittori e dei pratici. Un lievito di rinnovamento c'è; il componimento tradizionale cadrà, abbiam fede, come cadde a suo tempo il componimento *in versi*, e come cadde il disegno dei modelli.

Il movimento di liberazione della retorica scolastica tradizionale, incomincia da Rudolf Hildebrand (2) germanista che compilò il piú notevole dizionario moderno della lingua tedesca, il quale, meglio che lessicografo seppe essere risvegliatore di coscienze. L'Hildebrand non fu fra i pedagogisti ufficiali, ma fra i pedagogisti

---

(1) Basta dire che di consimili libri il *Sistematisch geordneter Bücher-Katalog* del deposito di *K. F. Kochher* di Lipsia ne indica *un paio di centinaia* dai titoli rivelatori, anonimi o con tanto di autore. Scegliamo a caso: *Aufsatzbuch; Sammlung deutscher Musteraufsätze: 950 Aufsätze und Aufsatzthemen, darunter 450 vollständige Ausführungen*; K. BINDEL, *Dispositionen zu deutschen Aufsätzen*; A. ENGELIEN, *Sammlung von Musteraufsätzen für d. Gebr. in Volksschulen*; R. GERSACH, *130 deutsche Aufsätze*; H. GOHL, *60 Volksschulaufsätze*: A. HEINZE, *Anleitung. Diesponieren deutscher Aufsätze*. KILLER u. MULLI *162 Schülleraufsätze und 270 Themen*; C. A. KRUGER *121 Stilübungen und 153 Stilarbeiten*; TH. PAUL, *Neueste Sammlung von deutscher Musteraufsätzen z. Erlernen des Aufsatzschreibens ohne Lehrer*: CHR. SCHMID u. I. F. G. KOZLE *433 Aufsätze für Lehrer und Schüler*.

Tanto l'epidemia del componimento convenzionale è estesa in Germania, che l'aspra satira dell'ERNST nel suo *Flachsmann als Erzieher* è pienamente giustificata, come quella del nostro umorista DINO PROVENZAL. Ai « componimentisti » italiani e agli « Aufsätzefabrikante » tedeschi si converrebbe una definizione sillabica, « puah! »

Che differenza sostanziale c'è infatti fra il *componimentista* e l'anonimo autore del « Segretario galante », saccheggiato dalle servette per le loro corrispondenze? Forse una sola, che il « segretario galante » non fa parte di nessuna » collezione di libri d'istruzione e di educazione ».

Si veda, se quella offerta da noi non basta, una più *scelta* e precisa bibliografia nella citata opera del SEIDEL a pag. 485.

(2) R. HILDELBRAND, *Vom deutschen Sprachunterricht*, edito dal Klinkhardt di Lipsia, ristampa del 1908. L'Hildebrand morì nel 1894. [la 18a edizione è del 1928].

pedagogisti «disturbatori» e disorientatori delle abitudini mentali prevalenti nel mondo scolastico tedesco. Esaltatore del valore del dialetto; derisore della pedanteria dei grammatici; fu un vivacissimo oppositore dei componimenti dei ragazzi *moralizzanti* e *filosofanti*, e di tutta la retorica dei temi.

Le idee dell' Hildebrand sono ora largamente diffuse ed animano e rinnovano molti maestri. Abbiamo sott'occhio una raccolta di conferenze e di scritti varii di propaganda pedagogica, dal titolo *La pedagogia moderna*, dovute la maggior parte a maestri (1) nella quale è l'eco vivace delle polemiche antiretoriche.

Un insegnante di scuole medie, B. CASPER, di Stassburg, pur non del tutto libero dalla tradizione, vuole che si parta nel comporre dalla intuizione, opponendosi alla infinità dei temi in uso che sono o racconti per imitazione, o descrizioni su falsariga, o stupidi confronti, o rappresentazioni, su schemi convenzionali, di cose e avvenimenti che il fanciullo spontaneamente non si rappresenterebbe.

Il materiale dei temi deve esser tratto secondo il Casper, dalla vita infantile, dagli avvenimenti del villaggio del fanciullo e della scuola, dai lavori degli artigiani, etc. etc., *non però spiegando prima tutto sino ai particolari, ma lasciando libero l'alunno di osservare da sè;* e tanto meglio se ci saranno più correzioni!

Pel Casper inoltre, *ogni materia di studio* deve dar luogo a componimenti; come per il Gentile e per noi; e nelle scuole popolari il materiale offerto dalle *passeggiate* e dalle *lezioni all'aperto* deve ritenersi preziosissimo (2).

Altre belle brevi osservazioni, pregevoli di più che le lunghe diatribe pedagogiche, ci dà il direttore di scuole

(1) *Die Moderne Pädagogik. Eine Sammlung wertvoller pädagogischer Abhanhundlungen, Aufsätze und Vortäge aus der neuren Pädagogik*, edite da FR. ASMUS a Langensalza Libreria Scolastica di F. G. L. Gressler, in tre volumi (1909-1909).

(2) Vedi ASMUS, raccolta citata, vol. I, pag. 185-203. Dei temi tradizionali in uso nelle scuole tedesche il CASPER dice che sono addirittura *cingetrichterte Schablone*, quasi *versati coll'imbuto in uno stampo!*

LOHOFF di Stargard, il cui pensiero è tutto qui: *non si deve pretendere che pochissimo dalla capacità espressiva del fanciullo*; non si deve spaventarlo e ammutolirlo con eccessive correzioni; si deve *preservare* il bambino dalla lingua dei libri che corrono per la gioventù, imparata anzi ripetuta passivamente. Unica esigenza: la concretezza e la sincerità (1).

[Ma più di tutto ha influito sulla caduta dei temi retorici il «principio di lavoro» nell'educazione, patrocinato da GEORGE KERSCHENSTEINER. Per quel principio nulla deve nella scuola allontanarsi dal lavoro, che è: *personale partecipazione e acquisto di esperienza diretta.* Nel dopoguerra tedesco, almeno sino al 1930 circa, il rispetto della spontaneità infantile diventò un canone fondamentale, specie per merito del GAUDIG (2).

Presso a poco la stessa trasformazione è avvenuta in tutti gli altri paesi colti. Con maggiore vivacità hanno lavorato i maestri nei paesi anglosassoni. Nè è prova la recentissima redazione delle istruzioni ufficiali del *Boord of Education* in Inghilterra. La composizione vi è considerata

---

(1) Nella citata raccolta, vol. III, pp. 182-185.

(2) [Chi voglia fare oggetto di particolare studio della nuova didattica del comporre in Germania legga:
KARSTÄDT, *Freie Aufsätze aus Erfahrung und Unterricht*, Zickfeldt, Osterwieck 8a edizione, 1929; REINIGER, *Freie Aufsätze*, Beltz, Langensalsa; WOLFF, *Moderne Auftazprobleme*, Union, Berlin; GANSBERG, *Scaffenfreude*, Teubner, Leipzig, 8a ediz. 1926. Quasi contemporaneamente alle nostre, cominciarono in Germania le raccolte di «pagine infantili» degne d'essere considerate per il loro *valore artistico*, in quanto opera di ispirazione fanciullesca, primitiva, ma schiettissima. Talvolta le raccolte avevano carattere di *documentazione* didattica (es. *Kleine Schriftsteller*, nel vol. di HANS PLECHER, *Padägogik der Tat*, Wunderlich, Leipzig, 1925); tal'altra di vere e proprie *letture* offerte ai fanciulli, scegliendo fra pagine infantili genuine o rielaborate senza modificarne il tono generale (valga come esempio di rielaborazioni. ALBERT ZÜST, *Was Kinder erzählen*, St. Gallen, 1924; WILLY STEIGER, *Unsere Alpenfahrt*, Vienna Oesterreichischer Bundes Verlag, 1925 (Di pp. 66, illustrato. È una raccolta di lettere di ragazzi austriaci e tedeschi illustranti un viaggio in Austria. Anche i disegni sono di ragazzi); OTTO BERGER, *Gefasste Quellen, Ein Aufsatzbuch*. Aarau, Sauerländer, illustr., di pp. 142; KARL VAUPEL, *Die Kinder sagen es* Berlino, edit. «Deutsche Verlagsgesellsschaft» 1929 di (72 pp., illustrati). (Composizioni, versi, disegni infantili riflettenti genuine esperienze infantili); KARL VAUPEL, *Die Kinder und ihre Tiere*, Ravensburg, Maier, 1930 (Composizioni di fanciulli sui dolori e le gioie degli animali; con illustrazioni); * *Unserer Buben Erlebnisse und Betrachtungen*, Olten, Trösch, 1929, di pp. 140 (Ricca raccolta di composizioni, con illustrazioni infantili)].

nel primo grado come relazione, riassunto, senza temi «comuni» da eseguire in un dato tempo; nel secondo grado come esercizio di pensiero sulle letture fatte, esercizio di pensiero sulle letture fatte, esercizio di descrizione di ambienti di vita varii, attività particolari, mezzi della civiltà etc. (1).

Le scuole di avanguardia, e non sono poche, vanno ben più oltre: alla redazione libera, al *giornale* dei fanciulli, alle manifestazioni spontanee di arte (2).

Nei paesi di lingua francese non mancano i lieviti rinnovatori. Già il PAYOT, lavorando «alla francese», come egli dice, cioè lietamente e senza pedanteria, divulgò il concetto fondamentale che il comporre «*non deve essere un insegnamento sovrapposto agli altri*», e che l'esercizio non è di *forma*, ma di volontà (come *perseverante attenzione* sulle cose osservate), di sincerità, di lucida sobrietà. Vuole come oggetto di tema ogni cosa che interessi, ogni aspetto della vita interiore od esteriore (3).

Più avanti — ed altresì più pratico per quanto si riferisce alle scuole elementari — è il compianto educatore

---

(1) *Suggestions for teachers* (Handbuch of suggestions for the consideration of Teachers and others concerned in the work of public elementary school) ed. H. M. Stationery Office

(2) Sulle «*manifestazioni creative del fanciullo nel campo letterario*» ha pubblicato un grosso fascicolo la rivista di Washington, *Progressive Education*, nel 1928.

Scritti *di fanciulli* apparsi a stampa:

DAISY ASHFORD, *The young visitors*, Londra, Chatto a. Windus, 1920 (Racconto d'una bimba di nove anni); HELEN DOUGLAS ADAM, *Charms and dream from the elfin pedlar's pack*, Londra, Hodder and Stoughton 1924. (Di pp. 118, poesiole di una bimba di 12 anni); HILDA CONKLING *Poems by a little girl*, New Jork, Stokes, 1927 ai pp. 120 (genuine *poesie*, raccolte così come la piccola bimba veniva *confidandole* alla madre, senza idea alcuna che altri le potesse vedere); ALETTA E. MARTY, *Creative young Canada*, Toronto, Dent, 1928 (Illustrato. È una raccolta di 143 pagine di poesie, disegni e motivi musicali creati da fanciulli dai 7 anni in su).

(3) Nel 1914, presso l'editore Armand Colin, *L'apprentisage de l'art d'écrire*, di pp. 394. Di esso una bella analisi è in BEVILACQUA, op. cit. pp. 125-144.

Documentazioni di arte fanciullesca: AIMÉ REBALD, *Malficeli*, Paris, Fischbacher, 1924; *Pacinar*, ibid. 1925, (avventure d'un cane, scritte in collaborazione con molti fanciulli e illustrate da due giovanette); KATIA HINS, *Les aventures d'une souris*; *Friquet et autres histoires*; *Gerbes d'historiettes*, Bruxelles, edit. L'Eglantine. (Tre fascicoli di autrice fanciulla di 15 anni); e *La gerbe* dei fanciulli del FREINET, già citata.

Ovidio Decroly (1), il cui motto era: « preparare il fanciullo alla vita per mezzo della vita », Il Decroly e i suoi collaboratori hanno il merito di aver creato nel Belgio la scuola in cui *l' iniziativa individuale* è fine e mezzo insieme dell'educazione: scuola non libresca, in cui signoreggiano i giuochi attivi, il lavoro manuale, il disegno, e il fanciullo osserva, esperimenta, riflette, stimolato da maestri nei quali l' impegno massimo è nell' organizzare i *centri d' interesse* e far sorgere il desiderio della illustrazione, della documentazione, della prova.

Nella Svizzera romanda, ma con un raggio d'azione che si può dire mondiale, ha lavorato a svecchiare la scuola, eliminando ogni composizione retorica, Adolphe Ferrière (2).

Quanto all'Italia, i programmi ufficiali del 1923 (3) confermarono e rafforzarono le idee svolte in queste nostre « lezioni di didattica », e gli studiosi della scuola hanno ormai alacremente, arricchito di sviluppi le idee trionfate colla riforma (4).

---

(1) Si può leggere Hamaïde, *La méthode Decroly*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1922, e Boon, *Essai d'application de la Methode Decroly à l'école primaire*, Bruxelles, Levèque, 1924.

(2) Di lui si veda almeno, oltre a *La scuola attiva*, trad. da Elda Mazzoni, Firenze, Bemporad, 1929, il vol. *La pratique de l' école active*, Ginevra, edizioni *Forum*, 1929.

Si veda, per il mondo pedagogico cattolico, il bel volumetto di M. Fargues, *La rédaction chez les Petits* Bruxelles 1931, informato ai criterii della scuola attiva.

(3) Vedi *Appendice* a questo volume.

(4) Io stesso ho continuato a rivolgere la mia attenzione sulla attività dei fanciulli nella scuola italiana, prima e dopo la riforma. A voler tener conto, in questa edizione, di tutto ciò che ho pensato su questo tema del *comporre*, avrei dovuto più che raddoppiare questo capitolo. Mi limito perciò a segnalare i volumi e gli articoli pubblicati dal 1925 a oggi: *Vita Nuova della scuola del popolo*, Palermo, Sandron (vi sono dei capitoli, con larghe esemplificazioni, sul *componimento* nelle scuole di Parma e Gorizia); *Athena fanciulla*, 4ª ediz. 1931, Firenze, Bemporad, col sottotitolo *Scienza e poesia della scuola serena*; *I piccoli Fabre di Portomaggiore*, nel vol. *Il problema dell'educazione infantile*, Firenze, « La Nuova Italia »); I figli dell'anima: I. *Scugnizzeria pugliese*, in *Educazione Nazionale* Dicembre 1925 e Gennaio 1926; II. *Mauro da Canosa e i suoi fanciulli dal 1913 al 1930*, in *Educazione Nazionale* agosto-ottobre 1930 (pp. 362-394). Per giudicare della profondità della persuasione ormai ingeneratasi negli educatori, si veda: G. Modugno, *Per la riforma interiore della scuola e per l'attuazione dei nuovi programmi*, edit. *La Nuova Italia*, Firenze; Giorgio Gabrielli, *La scuola nuova, Saggi sui nuovi programmi didattici*, Palermo, Sandron, 1926; Giuseppe Giovanazzi, *La scuola come comunità di lavoro*, 2ª ediz. Milano, Vallardi, 1933; R. Dal Piaz, *Esperienze didattiche di un ispettore Trentino*,

Il metodo dei diarii, dei « compiti mensili » e « annuali », delle *pagine libere*, insomma, perchè scritte come detta dentro, ha portato a due risultati assai belli: *ha fatto scoprire tante anime di fanciulli* (a volte, quali tesori di sentimento arrivano alla luce dell'espressione, dapprima incerta, poi sempre più chiara, a misura che il fanciullo acquista amore e fiducia e sente il maestro chino su lui come una mamma!); *ha generato fiducia in sè nel fanciullo* (1).

Perciò, molto utilmente, intorno all'attività espressiva dei fanciulli nostri è stata richiamata l'attenzione di un vasto pubblico, non professionale, con molte esposizioni (2), seguite da studiosi e pubblicisti. Infine, fuori dei confini, la nostra riforma e l'esempio dei nostri educatori, ha influito non superficialmente, negli ambienti scolastici che sono più affiatati colla cultura italiana (3)

Roma, Associazione per il Mezzogiorno, 1928; IDA ZAMBALDI, *La scuola attiva*, in *Rivista Pedagogica*, Roma 1932 e 1933; e alcuni notevoli articoli di MARIO CASOTTI, in *La scuola italiana moderna*, di Brescia.

(1) Vive « personalità » infantili, pur fra contadinelli e pastori, abbiano aiutato noi stessi a scoprire con le nostre didattiche suggestioni, così poco apprezzate dai filosofanti. Molte se ne intravedono nei volumi già ricordati, ma vogliamo dar rilievo particolare a *Pellina pastora*, rivelataci dalla maestra CRISTINA GUERRA (*Educazione Nazionale*, Marzo 1930 pp. 172-177) e a « *Grespan, il contadinello* », che io stesso presentai in una circolare ai maestri rurali (ora in *Vestigia di anime*. Edit. *Associazione per il mezzogiorno*).

Quale aiuto dia alla crepuscolare coscienza di sè, perfino dei bambini anormali o tardivi o difficili, il compito scritto, *libero* (col sistema della *notazione-diario*) si giudichi dallo studio di GIULIA ANAGNI, *L'assistenza educativa ai falsi anormali, nelle scuole comuni e nelle classi differenziali*, in *Educazione Nazionale* Febbraio 1926, pp. 5-40).

L'esempio più persuasivo del valore della *espressione spontanea* si ha nelle più umili scuole rurali. Si legga quel piccolo capolavoro di rievocazione che è *Scuola e vita a Mezzaselva* di FELICE SOCCIARELLI in *Educazione Nazionale* del 1928 e e specialmente nel fascicolo del Maggio (pp. 260 e sgg.).

(2) Una singolare *esposizione didattica* de « la pratica dello scrivere » organizzò nel 1928 ALBERTO CALDERARA, direttore della scuola « Carducci » di Bologna Era una « esposizione » di una assoluta sincerità, il cui materiale auguriamo non sia andato disperso. Il criterio informativo era bene espresso dal motto; « *il fare insegna a raccontare* » Ne ha discorso, in due fascicoli di *Educazione Nazionale* (Ottobre 1928, pp. 465-476 e Novembre, pp. 558-564) ALDO ANDREOLI nello studio *La pratica dello scrivere*.

(3) Così ad esempio *nella Repubblica Argentina* ha potuto affermarsi ad acquistare, a sua volta, seguaci, un esperimento notevolissimo di scuola, (che anche ufficialmente vuol definirsi « *scuola serena* », come la scuola di « Athena fanciulla ») promosso da OLGA COSSETTINI a Rafaela (Santa Fè) nell'Istituto « *Domingo*

Particolarmente ricordiamo qui le scuole del Canton Ticino, che non hanno solo *ricevuto* dalla scuola italiana, ma anche hanno *dato* ad essa ispirazioni feconde (1).

Ci è consolazione grandissima poter chiudere con queste constatazioni, dopo vent'anni dalla prima edizione di questo lavoro (2)].

De Oro». Alla Cosettini vengono associandosi altre buone forze. Apostolo di quello che essa chiama «il metodo italiano» è la Dott. CELIA O. DE MONTOYA che ha pubblicato uno studio *El ensaio de «escuela serena» de la Normal de Rafaela* (estratto da *La Prensa*, di B. A., Nov. 1933). Una ricca e commovente documentazione di lavori infantili di Rafaela è stata esaminata da S. BARBANO, in *Educazione Nazionale*, 1932, Gennaio, pag. 43-45. Una documentazione brasilena di eccézionali possibilità infantili, che la scuola può *scoprire* ed aiutare a diventare più schietta: GUILHERME DE CASTRO DE SILVA, *Aleria*, I. Alves, edit. Rio de Janeiro, 1927 (poesie d'un fanciullo di dodici anni).

(1) Oltre ad *Athena fanciulla*, nella quale al Ticino è consacrata metà delle pagine, si vedano: DOCUMENTI SULLA «SCUOLA SERENA» *A Lugano: i bimbi e gli animali*, di OLGA DE ROSSI; *Il «tema libero» in quinta classe delle scuole di Lugano, nel 1924*, di BEATRICE MATANO, *Gli alunni di Cristofaro Negri, il «maestro esploratore»*, di MARIA DE GIULI; *Altre paginette della Scuola di Pila*, di VALENTINA MARUCCI; *Urania* (comporre, classe V), di ANGELINA MARTINI; *Lo spirito delle lezioni all'aperto nelle paginette di due scolari di Cristofaro Negri*, di OLGA DE ROSSI (Tutti questi lavori apparvero sulla rivista *Educazione Nazionale*, del 1931).

Sulla BOSCHETTI ALBERTI, generosa educatrice ticinese, a noi molto cara per la profondità della sua adesione ai nostri ideali, ha scritto anche il FERRIÉRE op. cit., un capitolo: «*L'école «sereine»* de Agno».

(2) Le «vie nuove» per l'insegnamento dell'italiano e gli esercizii di composizione nelle *scuole medie*, più che dai programmi ufficiali sono segnate dal *mutato spirito degli insegnanti*. Si leggano gli studii di A. F. GIACHETTI, *L'insegnamento della lingua italiana in una scuola post-elementare* (*Educazione Nazionale*, Maggio, 1930) e di GIUSEPPE ISNARDI, *Ricerche di mezzi d'espressione nel ginnasio superiore*, in *Annuario* dal R. Liceo-Ginnasio di Grosseto, 1930 e in *Educazione Nazionale*, Luglio 1930).

Appunti di tecnica scolastica.

a) Il primo insegnamento del leggere e dello scrivere.

1. La moltitudine dei maestri di « leggere e scrivere ».

C'è qualcosa di tanto grande e di tanto modesto in questo primissimo insegnamento della scuola, che solo quelli che lo sentono, perciò stesso che lo sentono, vi riescono intrinsecamente bene. Pure non c'è persona che sapendo leggere e scrivere con disinvoltura non si senta maestra di « leggere e scrivere », abilità che quand'è diventata meccanica per il lungo uso, e perciò lontana dallo spirito, non si può trasmettere agli altri senza lo sforzo di vincere questa meccanicità e di ritornare con tutto l'animo nella condizione di chi scoprì la scrittura o di chi *deve scoprirla* per impararla.

Solo chi ha questa potenza rievocatrice del segreto della scrittura, che gli faccia sentire la cosa più comune e usuale come un mistero da penetrare, è degno maestro di prima classe.

Invece mamme e babbi, fratelli e sorelle, affettuosamente curvi sulla testolina pensosa del più piccino di casa chino sul sillabario o sul quaderno martoriato di ripetizioni, avrebbero tutti, certo, uno scatto di santo sdegno verso l'importuno che interrompesse quelle... lezioni, ammonendo: « voi non sapete insegnar bene al bambino, e, senza volerlo, lo tormentate ».

Così, pur troppo, questo insegnamento fondamentale continua ad essere ritenuto — perfino da molti maestri! — il più facile e pedestre, il più meccanico, il meno ge

niale e in molte scuole si forma tacitamente una specie di « gerarchia » fra maestri e maestri; e quello che insegna la divisione coi decimali o i monti e i fiumi d'Italia passa dinanzi alla classe da cui escono vocine di « sillabanti », formulando un certo quasi involontario giudizio di superiorità del proprio insegnamento; e il maestro dei sillabanti quasi quasi crede se stesso in quel momento al di sotto degli altri, per la superficiale idea che quell'insegnamento ognuno lo sappia impartire, senza molto riflettervi.

2. Dignità didattica dell'insegnamento in prima classe e necessità dell'avvicendamento dei maestri

Non sempre si ha la gioia, visitando una scuola (1), di sentire il maestro di prima soddisfatto, come quel giovane, al quale si racconta che dicesse: « oh, per me vorrei avere addirittura un berretto da uniforme, sul quale fosse stampato « maestro di 1ª »; quando sono in prima mi par di creare, nelle altre classi sento minor merito e minore gioia ».

Non sottoscriveremmo così assolutamente l'opinione entusiasta; non classificheremo mai nè minore nè maggiore un grado di scuola. Ma al sentimento sincero della eguaglianza in valore creativo dell'insegnare in qualunque classe, vorremmo fossero giunti tutti i maestri, e non solo quelli delle elementari; giacchè non è nemmeno onorato quanto si deve, in una scuola classica, chi insegna il latinetto di prima ginnasiale!

Per vincere questo perniciosissimo, anche se raro atteggiamento nei maestri, dovrebbe rigorosamente essere rispettata la regola del turno o, come si dice, dell' « av-

---

(1) Durante gli anni nei quali l'autore di questo trattato diresse il tirocinio in scuole normali dovè fare la constatazione del disprezzo degli allievi maestri per l'insegnamento del leggere e scrivere! Era questo uno stato d'animo che gli era necessario combattere a ogni momento.

vicendamento dei maestri ». Non dovrebbero esistere le cristallizzazioni del maestro in *una* classe, che finiscono col fare smarrire alle famiglie e ai bambini (e qualche volta perfino agli stessi maestri « specializzati ») il concetto complessivo di maestro, di contro alle assurde distinzioni di maestro di IV, maestro di I, etc. Seguendo lo sviluppo dello scolaro in *tutto* il corso, la viva simpatia nostra nasce da *tutto* il nostro lavoro, diretto a *tutta* la vita mentale dell'infanzia e non solo a una frazione, ad un anno di essa. Della vita spirituale del ragazzo il vivo germe si scorge a principio; anzi non vi sarà poi nelle classi successive un mutamento così profondo come quello che avviene nella « prima », durante la quale la piccola mente dell'alunno scopre e intende il miracolo di segni che pensano, parlano, rispondono (1).

3. Dislivelli fra gli scolari e insegnamento del « leggere e scrivere ».

Qualche osservazione preliminare: se in tutte le classi ci sono sempre dislivelli di cultura fra scolaro e scolaro, tra quelli che hanno guida ed aiuto dalla famiglia e dallo ambiente più elevato in cui vivono, e quelli a cui tutto o quasi deve dare solo la scuola; qui nella prima classe questa disuguaglianza è più forte ed evidente che in nes-

---

(1) Molte didattiche usano raccontare aneddoti di viaggiatori che dimostrano quanto riesca inverosimile e inspiegabile al selvaggio la relazicne fra parola e un pezzettino di carta con sopra piccoli sgorbi. Caratteristico quello d'uno mandato a portare un canestro di frutta, accompagnato da un biglietto; per via egli ne mangiò alcune, da onesto selvaggio, e consegnò il resto con coscienza serena. Quando il ricevente in base al biglietto scoprì il furto e la golosità del portatore, fu tale lo sbalordimento e la difficoltà di spiegargli chi e come avesse « parlato e denunziato », che dovettero rinunciarvi e calmare il suo terrore.

Ora, mutate — è vero — molte circostanze, anche il bambino, come il selvaggio, ammira il miracolo dello scrivere; solo che non trema di spavento, ma è desideroso e qualche volta addiritrura ansioso di possederne il segreto.

Interessanti pagine sull'analfabeta, degne di esser tenute presenti nella conversazione con persone del popolo e cogli stessi bambini, sono quelle pubblicate dalla *Associazione per il Mezzogiorno: Circolari didattiche*, nella raccolta *Dal mio archivio didattico*, IV, pag. 42 e seguenti.

sun'altra. Ci sono tutte le specie di allievi possibili; da quelli che entrano già sapendo leggere benino, giù giù, attraverso tutti i gradi di cognizione e abilità parziale, sino al gruppo degli allievi completamente ignari del grande mistero, che non sanno tenere in mano la matita, nè aprire dal giusto lato un quaderno; gruppo questo più o meno numeroso a seconda della specie di scuola, se di campagna o di città, se di un rione o di un altro della medesima città. Questi ultimi sono frequentemente destinati a funzionare da «buoni a nulla», da «immodificabili», da «banco degli asini» (1), da «ultimi banchi».

I veri scolari di prima classe sono gli analfabeti; anche se ce n'è dieci su cinquanta, essi più di tutti, quasi direi *essi soli*, e non soltanto per ciò che riguarda l'apprendimento del leggere e dello scrivere, hanno a principio bisogno del maestro; per essi il maestro fu chiamato al suo ufficio; e il maestro questo ufficio *lo tradisce* se non li prende come base del suo insegnamento, anche se li dimentica per un solo istante, lasciandosi vincere dalla naturale ma ingiusta tendenza di curare e segnalare subito in classe i ragazzini più svelti e destri. Qui non si tratta di didattica, no: ma di *rettitudine* e di *onestà professionale*, che è poi anche onestà, senz'altri aggettivi, non però certo di quella che volgarmente si chiama tale attribuendola a chi non ha rubato mai e non saprebbe rubare nel senso comune della parola, mentre sono pur tante le forme di furto, che non vengono chiamate con questo nome!

Batti e pesta, pesta e batti; anche i più zucconi, quando sono assistiti dalle famiglie, che fanno loro ripetere e *ti te tu* e *tu to ti*, finiscono col fare a scuola un'ottima figura, di fronte a bambinetti intelligenti davvero, ma che hanno sentito l'esercizio poche volte a scuola, e hanno bisogno,

---

(1) Una volta c'era materialmente il «banco degli asini», ora c'è, non troppo raramente, anche senza il... posto speciale!

essendo intelligenti, di *pensarlo*, di *capirlo*, e perciò di tempo e di calma.

Se c'è una regola didattica in prima classe, è questa: *Tutto a scuola.*

4. Come si rimedia ai dislivelli fra gli scolari. Preparazione morale della classe; esercizii di avviamento

Bisogna *non cominciare* dall'insegnamanto del leggere e dello scrivere nei primi giorni di scuola; perder tempo, con intelligenza e affetto verso la nuova scolaresca ignota; presentare sì, subito, il miraggio della lettura e della scrittura, sognato dal bambino, ma quasi come dono e premio da raggiungere poi, quando sia avviata la conoscenza e l'amicizia tra alunni e tra questi e il maestro. Non si creda che questo ritardo possa produrre noia o stanchezza nella classe; ci son tante cose da fare in una prima, innanzi di mettersi al vero e proprio insegnamento! Abitudini di ordine, di pulizia, di disciplina; esercizii di conversazione, (molti, moltissimi), attraverso i quali il maestro, dando senza parere mille piccole cognizioni fondamentali, si formerà la prima idea generale dell'intelligenza dei suoi alunni. Se già *prima* di mettere in mano la matita ai bambini, prima di far vergare un segno sulla lavagna, il maestro non sa con abbastanza chiarezza quali siano i bambini di naturale intelligenza e quali i più tardivi, poi gli riescirà molto più difficile e incerto il giudizio.

Prima, dunque, *niente* lettura e scrittura. Per quanto tempo? Lo deciderà il buon senso del maestro; *meglio ad ogni modo un ritardo che un anticipo*; intanto si potranno occupare i bambini con esercizi preparatorii, allo scopo di *eliminare il più possibile le difficoltà meccaniche*, perchè il leggere e scrivere sieno, a tempo debito, un esercizio di intelligenza (1).

(1) Si usano oramai molti esercizii e giuochi svariati, che sono un *lavoro* per i bambini, ma piacevole. Sono famosi i Tedeschi per la tenace pazienza delle

5. La prima classe come « scuola mista ».

In tutti gli esercizii preparatorii, e dopo, nell'insegnamento vero e proprio, la grande difficoltà sta nel non dimenticare mai la classe, nell'occupare tutti lietamente.

La prima è come una specie di classe mista, con molte sezioni, e piccoli esercizii varii servono bene a tenere occupati i più « bravi » qualche quarto d'ora, mentre il maestro gira ed osserva ed aiuta e corregge chi ne ha bisogno. Ma intanto quelli che sanno qualcosa, i « migliori », che fanno? s'annoiano? Non c'è da temere; se il maestro è come deve essere, mille piccoli espedienti renderanno sempre la scuola interessante, anche per quelli; tutto è novità anche a loro, i compagni, la scuola, le lezioncine così diverse dalle lezioni di famiglia. Anche possono essere d'aiuto al maestro; ma non si può mai raccomandare abbastanza di agire con massima moderazione e tatto, per non fare insuperbire e non sciupare moralmente alcuni

---

Vorübungen (esercizii preliminari). Speciali esercizii preliminari ha escogitato, fra noi, la Dr. Maria Montessori, (*Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle « Case dei bambini »*. Città di Castello, Lapi, 1909). Punti, linee, disegnetti, cosucce graziose e simpatiche; quasi una continuazione del giardino d'infanzia. Si arriva così a chiamare spesso *tutti* i bambini per assicurarsi dell'orientamento, della disinvoltura acquistata, del grado di sicurezza raggiunto da loro nel distinguere il posto delle linee, le distanze ecc.; e riuscire a correggere le posizioni sbagliate del corpo nello scrivere, il modo di tener la matita, ecc. Che tutto questo richieda un certo tempo e una dose non indifferente di pazienza e ingegnosità del maestro, si capisce ancor meglio, se si pensa che questo insegnamento è *apparentemente collettivo*, ma in realtà *deve essere individuale*. È, pertanto, difficilissimo a chi lo voglia far bene e non trascuri nessuno degli alunni, almeno per alcuni mesi, nemmeno quelli che sembrano tardivi finchè non abbia tentati tutti i mezzi per accertarsi con calma coscienza che alcuni non possono davvero progredire per disgrazia loro, non per affrettata sfiducia del maestro. È tanto difficile conciliare questi due obblighi: d'insegnare a tutta la classe, e a ciascuno degli scolari separatamente, che solo un vero maestro-artista vi può riuscire, senza stancare i meno progrediti e senza annoiare i più svelti; occorre nella ripetizione dei medesimi esercizi una continua escogitazione di mutamenti, che ne tolgano la monotonia; ed un incessante affaticamento per tener conto di ogni singolo difetto, vezzo ed errore; solo rare memorie eccezionali hanno presto dinanzi chiaramente i nomi di 50-60 fanciulli, e tutte le 50-60 differenti inezie da correggere. Il maestro coscienzioso fa bene a tenere un suo registro (non però che gli scolari se ne accorgano, per non intimidirli e falsarli) *degli errori*: il qual registro sarà buffo assai per un occhio indifferente, ma prezioso e caro a lui, se ha anima d'educatore.

fanciulli, facendone i piccoli padroni, i despoti, gli autoritarii e in conclusione gli odiati da tutti gli altri. Non si tengano mai, come aiuto stabile nè uno, nè alcuni scolari; aiutare il maestro è un merito che lo scolaro deve sentire di poter acquistare per qualche momento, quando sia riuscito bene in una prova. Anzi, si cerchi talvolta lo scolaro che di solito fatica a far bene, se ne apprezzi ogni sforzo, lo si inviti ad aiutare il compagno, il vicino; in generale si abitui tutta la classe ad una certa affettuosa collaborazione, che non dia luogo nè a superiorità nè a inferiorità; oggi è uno «grande» quello che sorveglia il piccino, un altro giorno il piccino che rivede la pagina scritta dal compagno «grande». O si raggiunge una perfetta naturalezza di collaborazione, senza suscitare invidia nè timidezza, o si deve rinunciare a qualsiasi aiuto fra gli scolari stessi; *la collaborazione dei condiscepoli è soltanto morale ed utile quando diventa desiderata e richiesta da chi ne ha bisogno*, ed allora è utilizzabile davvero, specie in classi numerose. Assistendosi tra loro gli alunni in certi esercizii riescono quasi meglio; per quanto il maestro procuri di essere affettuoso ed ispirare confidenza piena, tuttavia una certa pur lieve ritrosia resta negli scolari per l'impressione (che deve anzi persistere) di superiorità del maestro e pochezza propria; coi compagni invece i ragazzi sono disinvolti. Rivelano con un'efficace espressione dialettale la difficoltà, la seccatura per cui vogliono consiglio; e dove si tratta di semplice apprendimento meccanico e di paziente ripetizione sono di esattezza e pedanteria esemplari!

6. Storia dell'insegnamento del leggere e dello scrivere.

a) Preliminari. b) Il procedimento più antico *(metodo alfabetico)* e i suoi difetti. c) Espedienti escogitati per perfezionarlo. d) Comenius e i primi tentativi del *metodo fonico* (con due illustrazioni tratte dall'*Orbis pictus*). La riforma dei Portorealisti (Guyot, Arnauld, Pascal). La riforma di Jacotot. Adattamenti del metodo di Jacotot (con una illustrazione). Stephani. e) Gli espedienti più recenti (Lambruschini e Vogel).

a) Premesse queste considerazioni di ordine generale, giova ripercorrere rapidamente lo svolgimento storico della tecnica del leggere e dello scrivere.

Gli espedienti escogitati rappresentano talvolta addirittura secoli di pratica scolastica e di sforzi verso una ragionevole riforma. Guardare in che cosa consistessero non è una curiosità erudita, perchè in realtà, fuori della scuola, e, in casi per fortuna rari, anche nelle stesse scuole vivono anche oggi, più o meno, tutti, a cominciare dal più vetusto. Non si continua tuttavia in qualche luogo ad usare l'aratro chiodo, l'illuminazione a olio, documenti d'una elementarità e rudezza di vita da tanti secoli sorpassata? E così continua a vivere in irregolari scolette il cosidetto metodo alfabetico, usato del resto fino a poche decine d'anni fa, quasi generalmente, in Italia.

Rendersi conto della vecchia scuola è bene, perchè in fondo la miglior conoscenza della scuola è la *storia della scuola* (1),

b) L'espediente più antico, fra quelli che conosciamo,

---

(1) È l'idea continuamente proclamata da BERNARDINO VARISCO. Si veda quel che recentemente ha scritto nei paragrafi preliminari della sua memoria su *Rousseau e Kant*, in *Rivista pedagogica* anno VI, vol. I, fascicolo 3, pag. 256:

« Una scienza pedagogica, degna di questo nome, non può essere separata dalla storia delle dottrine pedagogiche; anzi non può essere separata dalla storia dell'uomo. Perchè il reale valore d'una regola non può essere giudicato dalla ragione astratta, ma soltanto da una riflessione concreta, che non ignori le circostanze di fatto, che ne tenga il massimo conto, ma senza smarrirvisi ».

cioè quello dell'età classica è così descritto da DIONIGI d'ALICARNASSO nel trattato *Della composizione delle parole*:

« Quando impariamo a leggere, *anzitutto impariamo i nomi delle lettere*, poi le loro forme e il loro valore, quindi le sillabe e le loro modificazioni, e dopo di ciò le parole e le loro proprietà, cioè gli allungamenti, gli accorciamenti, l'accentuazione e le altre cose di questo genere. Quando siamo arrivati a conoscer ciò, finalmente incominciamo a leggere e a scrivere, sillaba per sillaba e lentamente dapprima; poi allorchè — passato un tempo considerevole, si siano impresse nel nostro animo le loro forme determinate, facciamo lo stesso esercizio nel modo più facile possibile, così da poter scorrere con sicurezza e prontezza incredibili, senza trovare ostacoli, qualunque libro ci capiti » (1).

Il metodo così descritto, fu costante, durante tutto il periodo classico, sia presso i Greci che presso i Romani. Ad es.: Quintiliano voleva che prima di insegnare il nome delle lettere si facesse vedere la forma di esse, che si adoperassero lettere mobili, e si facessero esercizii preparatorii per fare acquistare destrezza alla mano. Raccomandava inoltre che *non* si avesse fretta. Ma la sostanza anche in lui è quella: « Conoscere in primo luogo perfettamente le lettere, di poi unirle le une alle altre, e leggere per molto tempo adagio, etc. etc. » (2).

L'errore di questo procedimento, che si rivelò dopo secoli e secoli, durante i quali fu praticato come unico possibile, stava in questo:

1. L'elenco dell'alfabeto è una astrazione di astrazioni, che ha un valore nella mente del grammatico, ma non in quella del bambino.

2. La denominazione di ciascuna lettera è *una parola*, che non serve affatto conoscere, prima di avere scoperto lo speciale valore fonetico della lettera denominata. Come

---

(1) Traduz. del TERZAGHI, nel suo volume *L'educazione in Grecia*. Palermo, Sandron, 1910 (*Pedagogisti ed educatori antichi e moderni*).
(2) G. B. GERINI, *Le dottrine pedagogiche di Cicerone, Seneca, Quintiliano, Plinio*, Torino, Paravia 1894, a pag. 143-44

si possono dar dei nomi a entità che non si conoscono, a esperienze future, cioè a esperienze che sono del maestro, ma non dello scolaro?

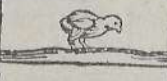
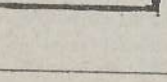
3. Le parole designatrici delle lettere dell'alfabeto sono esse stesse formate complessamente, cioè di più suoni: nella testa del bambino questi suoni rimangono di necessità come elementi disturbatori della lettura. Perchè un bambino dovrebbe leggere *do* il *do* e non *dio*; *fo* il *fo* e non *effeo*, se sa che *d* è un segno che si chiama *di*, ed *f* uno che si chiama *effe*? Deve arrivare ad accorgersi che fra le parole insegnategli e la lettura dei segni, a proposito dei quali gli furono insegnate, non c'è equivalenza fonica. Cioè *deve scoprire lui il procedimento del leggere, contro ciò che gli si insegna, e contro quello che a prima vista naturalmente gli par vero*; perchè infatti, per lui non solo *d* è un segno che si chiama *di*, ma *di* diventa un suono che si scrive *d*. E fin quando quel nome *di* gli viene insegnato per quel segno *d*, chi gli può dar torto?

c) A prima vista è stupefacente la lentezza colla quale si arrecarono modificazioni perfezionatrici all'insegnamento alfabetico. Indichiamo qualche tappa del lungo cammino (1).

1. L'insegnamento della serie alfabetica si fece descrivendo la forma, e facendola ritrovare allo scolaro nel suo libro. 2. Si raggrupparono le lettere secondo un certo rapporto di somiglianza grafica, o secondo la difficoltà di pronunzia. 3. Si escogitò la sillabazione (*ce*, *a*: *ca*; *enne*, *i*: *ni*; *elle*, *e*: *le* = canile). 4. Si inventarono parole mostruose come una specie di scioglilingua (per es.: *Spispospruslа, tlantluquacadatli* e simili). Si disegnarono figure

(1) Desumiamo molte notizie da Heinrich Fechner. *Grundriss der Geschichte der richtigsten Lesearten*, Berlin, 1894. Il Fechner però da vero « sillabarista tedesco » (come si vede meglio nell'articolo *Lese-Unterricht*; *seine Geschichte* nella citata enciclopedia del Rein) non ha occhi che per la storia dell'insegnamento del leggere nella sua Germania..., principio e fine del mondo educativo. È curioso notare come quella che il Vico chiamava *la vanità delle nazioni* vada a ficcarsi perfino nelle modeste *Fibelbragen*. Per dare un esempio solo: nell'articolo dell'Enciclopedia del Rein il Fechner si fa un dovere di ignorare le riforme dei Portorealisti, che in questo campo furono sostanziali! (nota del 1912.)

costrette nelle lettere, che formano mostruosi «stilizzamenti», anzi contorsioni. 6. Si abbandonò totalmente nei sillabarii la serie alfabetica, per altri raggruppamenti. 7. Si simboleggiarono le lettere con figure speciali (per esempio un orecchio d'asino per la *e*, una anguilla per la *a*, una sciabola per la *d*, etc...) 8. Si insegnarono le lettere a piccoli gruppi, insegnando, dopo ogni gruppo, parole che contenessero solo quelle date lettere. 9. Si accelerò il leggere, dando frasi composte di molto semplici parole, senza badare all'ortografia. 10. Si inventarono piccoli giuochi con carte, sulle quali erano stampate lettere. Si fabbricarono addirittura... biscotti e paste dolci a forma di lettere per farne premio a chi sapeva leggerli. 11. Si fabbricarono giocattoli speciali, come il *bureau thypographique* di un tal Du Mas, del quale il Rollin dice che suscitò grandissimo interesse (1).

d) Da Comenius in poi incomincia a scoprirsi quello che doveva essere alla fine l'uovo di Colombo dell'insegnamento del leggere: l'abolizione dell'apprendimento preliminare dei *nomi* delle lettere. Così si veniva a mettere l'alunno presso a poco nella condizione dell'inventore della scrittura, che dovette essersi reso conto dei suoni e averli astratti dalla parola per passarli nello scritto, ristabilendo l'unità di essi nella parola letta, e annullando colla pratica crescente dello scrivere e del leggere l'astrazione fatta.

Nel 1658 Amos Comenius diede fuori del suo *Orbis sensualium pictus*, un abbecedario illustrato, assai caratteristico per l'ingenuità dei disegni e per il miscuglio che v'era di vecchio e di nuovo.

Preferiamo riprodurre fotograficamente un saggio, anzi che descriverlo (2).

---

(1) *Traité des études* di ROLLIN (Directions pédagogiques recueillies par F Cadet) Paris, Delagrave, 1899, a pag. 47. Peraltro l'idea di una *tipografia* scolastica è stata felicemente ripresa, e non solo per la prima classe, da un educatore francese moderno il Freinet. *l'imprimerie à l'ecole*, Saint-Paul, Alpes Maritimes.

(2) Si veda a pagg. 262 e 263.

Saggio dell'*Orbis pictus* di Amos Comenius.

Cornix f. 3. cornicátur, die Kråhe krechzet/	*á á*	A a
Ovis f. 3. balat, das Schaf blöcket/	*bé é é*	B b
Cicáda f. 1. stridet, der Heuschrek zitzschert/	*ci ci*	C c
Upupa f. 1. dicit, der Widhopf rufft/	*du du*	D d
Infans c. 3. éjulat, das Kind wemmert/	*é é é*	E e
Ventus m. 2. flat, der Wind wehet/	*fi fi.*	F f
Anser m. 3. gingrit, die Gans gackert/	*ga ga*	G g
Os n. 3. halat, der Mund hauchet/	*háh háh*	H h
Mus m. 3. mintrit, die Maus pfipfert/	*i i i*	I i
Anas f. 3. tetrinnit, die Ente schnackert/	*kha kha*	K k
Lupus m. 2. úlulat, der Wolff heulet/	*lu ulu*	L l
Ursus m. 2. múrmurat, der Beer brummet/	*mum mum*	M m

Saggio dell'*Orbis pictus* di Amos Comenius.

Felis f. 3 clamat, die Katz mautzet/	*nau ngu*	Nn
Auriga m. 1. clamat, der Fuhrmann rufft/	*ó ó ó*	Oo
Pullus m. 2. pipit, das Küchlein pipet/	*pi pi*	Pp
Cucúlus m. 2. cucúlat, der Kukuck kucket/	*kuk ku*	Qq
Canis c. 3. ringitur, der Hund marret/	*err*	Rr
Serpens c. 3. sibilat, die Schlange zischet/	*ſi*	Ss
Gráculus m. 2. clamat, der Heher schreyet/	*tac tac*	Tt
Bubo m. 3. úlulat, die Eule uhuhet/	*ú ú*	Uu
Lepus m. 3. vagit, der Hase quäcket/	*vá*	Ww
Rana f. 1. coáxat, der Frosch quacket/	*coax*	Xx
Asinus m. 2. rudit, der Esel ygaet/	*y y y*	Yy
Tabánus m. 2. dicit, die Breme summet/	*ds ds*	Zz

Altri *avvicinamenti* all'odierno metodo fonico furono questi: 1. Si tentò di cambiare la denominazione delle lettere, dando a tutte le consonanti una stessa vocale di appoggio (a, ba, ca, da, e, fa, ga, etc.). La proposta venne dal Basedow, il filantropista (n. il 1723, m. il 1790). 2. Si tentò di far leggere parole intere, senza nominare le lettere in nessun modo, ottenendo il risultato a furia di infinite ripetizioni. 3. Si escogitò la « costruzione e demolizione » delle parole (per esempio si insegnava così: *tavolino*: *t, ta, tav, tavo, tavol, tavoli, tavolin, tavolino,* e viceversa: *o, no, ino, lino, olino, volino, avolino, tavolino)* escogitazione che ebbe poi la raccomandazione del Pestalozzi. E così via.

Tra gli scopritori, più che precursori del metodo fonico, bisogna mettere i Portorealisti. Uno di essi, Tommaso Guyot, vissuto verso la fine del seicento, propone, criticando l'uso del suo tempo, quadri alfabetici a base di sillabe. Val la pena di sentire i suoi ragionamenti e proposte:

« Le consonanti si chiamano consonanti proprie perchè non hanno suono da sole, e debbono essere unite con delle vocali per darne uno, insieme con esse. È dunque contradittorio mostrare e far leggere lettere alfabetiche isolate; perchè nel designarle e nel farle nominare dai ragazzi si aggiunge qualcosa, per esempio un *è* (bè, cè, etc.); onde il suono delle lettere nominate isolatamente è del tutto diverso da quello delle lettere nella parola. La confusione turba i bambini. Per esempio: si deve leggere la parola *bon*, composta di tre lettere *b, o, n* che si fanno leggere prima successivamente: *bè, o, enne*. Come mai il bambino comprenderà che tutti questi suoni che gli si fanno leggere separatamente dànno poi l'unico suono *bon*? Il bambino non lo capirà mai, egli imparerà a mettere insieme i nomi, solo perchè il maestro lo farà e gli griderà cento volta all'orecchio *bon, bon!* ».

Peggio succede con parole più complesse; è assurdo per esempio che *sette suoni: j, a, em, a, i, esse* debbano darne due: *ja-mais*. La perdita di tempo è enorme, e quel che è più: inutile ».

Il Guyot spiega in che debba consistere la riforma:

« Dopo che si son fatte vedere e pronunciare le vocali e i dittonghi, si mostrano le consonanti *senza nominarle*, facendole pronunciare solo nelle combinazioni delle sillabe intere, colle quali si comporranno degli spec-

chietti (ba, be, bo, bu, bè, bau, beu, bei, etc. etc.). Si passerà quindi a piccole parole staccate, scegliendo le più comuni, delle quali i bambini conoscano il significato: infine a intere serie di parole che durante la lettura cambieremo, spostandone improvvisamente l'ordine, per vedere se gli alunni leggendo abbiano coscienza dei segni o ripetano a memoria senza realmente interpretare i segni, per meccanica abitudine » (1).

Un altro portarealista, ANTOINE ARNAULD (n. 1612, † 1694), nella dissertazione: *Mémoire sur le Reglement des Études dans les lettres humaines*, ha un capitolo (il VI) intitolato: *D'une nouvelle manière pour apprendre à lire facilement en toutes sortes de langues*, dove determina addirittura quello che oggi, col nome di metodo fonico, si considera da molti come una scoperta didattica recentissima. « Si nominino le consonanti col loro suono naturale, aggiungendovi soltanto un *e* muta, che è necessaria a pronunziarle; per esempio a *b* si dia come nome ciò che suona l'ultima sillaba della parola francese *tombe*, a *d* il suono dell'ultima sillaba della parola *ronde*, e così via » (2).

L'idea del metodo fonico però non era nè del Guyot nè dell'Arnauld, ma del grande Pascal (è commovente che uno spirito così alto degnasse occuparsi della primissima lettura dei bambini), come fu dimostrato colla pubblicazione d'una lettera a lui diretta dalla sorella Jacqueline in data 26 ottobre 1655 (3) colla quale essa, accettando il metodo, in massima, moveva qualche obiezione e chiedeva chiarimenti. Jacqueline Pascal fece conoscere il metodo ideato dal fratello nelle scuole di Port-Royal.

Sostanzialmente al metodo fonico si riduce anche quello di Giuseppe Jacotot (n. a Digione 1770, m. a Parigi il 1840), all'apparenza molto strano. Il Jacotot prendeva subito come libro di lettura il *Telemaco* di Fénélon. Comin-

(1) Traduciamo, non badando rigorosamente alla lettera, dalla prefazione di *Le Bachelier* (pseudonimo di THOMAS GUYOT) ai *Petits Billets de Cicéron*, inclusa nella citata raccolta del CARRÉ.

(2) Nella citata raccolta, a pag. 223-24. — G. COMPAYRÉ nel suo *Corso di pedagogia teoretica e pratica*. (Trad. Valdarnini, Torino, Paravia, 1887) attribuisce, per una svista, queste parole al Guyot.

(3) Si veda la citata raccolta del CARRÉ, a pag. 284.

ciava a leggere: *Calypso;* lo scolaro guardando la parola ripeteva. Il maestro poi divideva in sillabe: *Ca-ly-pso.*. Si proseguiva nella lettura, si incontravano parole già vedute, o gruppi dei suoni già letti; allora veniva il momento di pronunciare i singoli suoni e di esercitarsi in modo svariato colle singole lettere. E qui, abolito il nome delle lettere, cominciava il vero e proprio insegnamento del leggere, e il metodo — sebbene il Jacotot non chiarisca bene — doveva essere in sostanza, apparato a parte, quello escogitato da Pascal.

Il metodo del Jacotot ebbe larga diffusione anche in Italia. Ecco come ce ne descrive il Rayneri un curioso adattamento nostrano:

Questo metodo « propone un complesso di proposizioni, od una preghiera, ad esempio l'orazione domenicale e la salutazione angelica, come primo oggetto di lettura, sul quale si debbano esercitare i fanciulli. In tal sistema si presenta lo scritto in caratteri grandi, indicando colla bacchetta ciascun gruppo di lettere successivamente e dicendo per esempio *padre nostro*, etc. etc. sino alla fine: poi ricominciando e ripetendo sufficientemente e finalmente saltando da una parola a un'altra discosta da essa; finchè, indicata una parola scritta, [gli alunni] sappiano tosto dire la parola pronunciata che le corrisponde, e viceversa. Dopo il quale esercizio si scompongono le parole in sillabe e su queste si ripetono le medesime analisi, i medesimi esercizii, finchè ciascuna sillaba sia facilmente ed esattamente distinta dalle altre; e così procedendo alle lettere vocali, colle quali si accoppiano poscia tutte le consonanti, si arriva finalmente alla sintesi delle lettere » (1).

Una curiosità: in molti paesi d'Italia sino al 1880 circa, si insegnava a leggere nel più gran numero dei casi col metodo di Jacotot, ma in latino, su brani di carattere religioso. L'abecedario era ornato da una croce con tre traversali, nella quale, con un po' di buona volontà si pote-

---

(1) *Primi principii di metodica con saggio di catechetica* per G. A. RAYNERI, decima edizione, Torino, Collegio Artigianelli, 1875, a pag 356-57.

Ed il Rayneri opportunamente osservava: « Se riesce difficile ai fanciulli vincolare la loro attenzione alle lettere separate e considerate isolatamente, deve riuscire al paragone molto malagevole il dirigerla e legarla a un gruppo di lettere più o meno grande, a un complesso di elementi non mai considerati parte a parte l'esaminare quei fregi collegati insieme, che fanno nel loro spirito la stessa impressione che nel nostro gli scritti e le parole cinesi ».

Riproduzione fotografica di una pagina di un antico «abbecedario—talismano» popolare siciliano *('a Santacruci)*. Cfr. PITRÈ, *Usi e costumi, credenze e pregiudizi.* Vol. II, Appendice. Palermo, Pedone Lauriel, 1889.

A B C D E F G H I J
K L M N O P Q R S
T U V X Y Z et 9 v

A e i o u Ba be bi bo bu Ca
ce ci co cu Da de di do du Fa
fe fi fo fu Ga ge gi go gu

SALUTATIO ANGELICA

Ave Maria gratia plena; Dominus tecum, benedicta tu in mulieribus, et benedictus fructus ventris tui Jesus. Sancta Maria Mater Dei, ora pro nobis peccatoribus nunc, et in ora mortis nostrae amen.

vano trovare, come in un monogramma, molte lettere dell'alfabeto maiuscolo stampato (I, E, F, H, etc.); da ciò veniva chiamato « Santacroce ».

Chi diffuse nella sua genuinità e con un criterio sano il metodo fonico fu Enrico Stephani, un ispettore o consigliere scolastico (Schulrat) bavarese (1761-1850) (1) il quale

---

(1) V'erano stati in Germania accenni al metodo fonico sin dai tempi di Lutero, oltre a quello ricordato del Comenius.

dovette — pare incredibile — affrontare le ire e le canzonature di molta gente, che disprezzava quel metodo di « rumori e zufoli » (1). La specialità dello Stephani (il suo sillabario è del 1802) consisteva nel far notare agli stessi bambini la varietà degli atteggiamenti dell'organo vocale; quella di molti suoi continuatori ed esageratori fu di dimenticare che insegnavano a *parlanti* e d'immaginarsi d'avere a insegnare a sordomuti: tanti esercizii facevano eseguire di... ginnastica degli organi vocali!

e) Un perfezionamento più che altro formale del metodo fonico è quello che ha preso il nome di « *metodo delle parole normali* » (*Normalwörtermethode*).

Esso è stato escogitato da R. Lambruschini, in Italia, e da K. Vogel in Germania (2).

Il Lambruschini ragionava: « Come la madre pronunzia al figlio la parola intera, così il maestro deve mostrare scritta la parola; come la madre nel ripetere la parola medesima molte volte è venuta a mano a mano battendo più forte le parti della parola meno percettibili e meno percepite, così il maestro ha da mostrare a mano a mano nell'intera parola scritta i segni dei suoi elementi particolari, da prima i maggiori, poi i minori ». Naturalmente il Lambruschini sceglie un certo numero di parole, scomponendo le quali si scoprono gli elementi fonetici e grafici di tutte le parole possibili.

Precisamente quello che ha fatto il Vogel (1843): la prima incisione e la prima parola sono *Hut* (cappello); il fanciullo osservando l'incisione sa che la parola che sta sotto a quella è *Hut*. La si fa pronunziare lentamente, perchè ogni suono sia singolarmente avvertito. Quale è il primo suono? il secondo? il terzo?; come si dice *h* e *u* insieme? come

---

(1) Vedi SEIDEL, *Das erste Schuljahr*, citato, pag. 193.

(2) Si veda SEIDEL, *op cit.* pag. 197, e R. LAMBRUSCHINI, *Dei migliori metodi l'insegnare a leggere. Consigli* Conosciamo la quarta edizione, Firenze, Lemonnier 1881. I primi accenni erano nella *Guida dell'educatore* (1836-1845). Si veda anche A. AMBROSINI, *L'insegnamento della lingua nel primo anno di scuola, con speciale relazione all'insegnamento della lettura secondo il metodo delle parole normali*, Firenze, Bemporad 1904.

si dice *u* e *t* insieme?; alla fine ricompare la parola. Quando si passa a una seconda parola si uniscono esercizii, nei quali si utilizzano gli elementi della prima parola.

Esaminato bene il procedimento, si vede che fra il metodo fonico e questo la differenza sta tutta... nelle prime lezioni; dopo pochissime lezioni « senza parole », le parole vengono da sè, *come parole normali*.

Le parole normali non possono essere però che poche, pochissime; perciò, per variare l'esercizio, dopo le prime lezioni, il metodo delle parole normali alla sua volta si converte in fonico e batte su *t... i, ti, it, ut, t... u, tu* etc. come un qualunque povero sillabario « all'antica! » (1).

7. Astrattezza e concretezza nel « leggere e scrivere ».

L'insegnamento dello scrivere sembra in generale qualche cosa di meccanico, di astratto. Non è una astrazione *il segno* di *un* suono, mentre in realtà non c'è il singolo suono, ma la parola? Bene osservato; e da questa osservazione è nato il metodo delle parole normali, utile forse, ma che crede però di eliminare l'astrazione sostituendo la parola alla sillaba. Ora, non è astratta, cioè tolta dalla realtà sua che è nel discorso, anche la *parola*, presa a sè? E non è astratta anche la *proposizioncella* che si dice *normale*, essa pure presa convenzionalmente, e a scopo di insegnare la scrittura, essa pure staccata dal contesto?

A volere l'insegnamento della scrittura informato al criterio della vivezza del significato di ciò che scrive un bambino che comincia a maneggiare carta e penna, il problema si risolverebbe solo, se fosse possibile, facendo scrivere al bambino *ciò che pensa e dice* realmente. Ma nemmeno così si eviterebbe la meccanicità degli esercizii, perchè il bambino nell'atto di procurar di scrivere, ha come oggetto

(1) Si veda a proposito di molteplici e non utili denominazioni lo scritto di Franco Ionik in *Cultura dello Spirito*, rivista di problemi educativi diretta dal prof. F. P. Iapichino, anno II, pag. 2.

della sua attività il *meccanismo dello scrivere*, non le cose indicate dalla parola cosiddetta viva e significativa. Si scrive, infatti, con atti *successivi*, un segno dopo l'altro, e finchè tradurre in segni non sia diventato un atto espressivo così facile come muovere le labbra per parlare, ogni suono diventa esso stesso la realtà di significare (tutta la realtà del bambino nel momento in cui lo trascrive), e l'attenzione si esercita su ogni lettera, per sè.
Alla stessa guisa quando il bambino incomincia a parlare, ogni volta che adotta una parola sentendola e comprendendola in altri, forza il suo organo vocale a pronunziarla e batte sulla parola e la ripete (par giuoco ma è lavoro spirituale, per quell'età, elevatissimo) quasi analizzandola, scandendola: e il « giuoco » della pronunzia finisce quando lo sforzo non è più necessario e la parola è finalmente *trovata*, cioè l'organo s'è adattato ad essa.

La *sillabazione* nello scrivere è qualcosa come la sillabazione nel parlare: e la sillabazione in genere è da paragonare alla regola nella formazione della lingua, in questo senso: che la regola è presente allo spirito fin quando non è perfettamente imparata e viva nell'uso; e così lo sforzo, di analisi e di sintesi insieme, che c'è nel continuo scindere e aggruppar suoni (in cui consiste il leggere e scrivere), si reitera e dura finchè manca la sicurezza, scompare quando la sicurezza è raggiunta. Giacchè il sillabare è una regola esso pure, che si può formulare con esempii, così: « i segni *t... a,* si leggono *ta,* dunque *t... e te*; *t... r... a* si leggono con una sola voce: *tra,* dunque premettendo *b...* a « *ra* » si avrà in una sola voce: *bra* ».

L'importante non è se l'esercizio debba essere fondato sulle sillabe o sulle parole, sulle parole più comprensibili o sulle parole meno comprensibili, ma che le regole, cioè le analogie di accoppiamento di segni fra di loro, sieno *scoperte* dagli stessi alunni; che gli alunni *inventino il leggere e scrivere* più che lo imparino.

L'*apprendere meccanico* a rigore non esiste, perchè l'ap-

prendimento è sempre, per definizione, spirituale; anche chi imparava coll'antico metodo alfabetico non riusciva a leggere per effetto delle reiterazioni meccaniche, degli urli del *litterator* o di quelle nerbate sul palmo della mano, che furono ricordo vivo dei nostri nonni: ma perchè presto o tardi capiva che *effe* ed *a* non si deve leggere *effa*, ma *fa*, essendo *effe* solo «nome» dato al suono *f*...; e intuiva analogie fra i gruppi di sillabe già imparati e i nuovi.

Ma l'*esercizio meccanico* c'è sempre, *per l'apprendimento non meccanico;* come nel primo parlare dell'infante che è un volontario emetter voci, cioè un volontario sforzo, esercitato sugli organi della emissione. «È lo spirito che si fabbrica il corpo». È l'intelligenza che si crea il meccanismo, e lo lascia quasi del tutto a sè, quando è diventato così docile, che un minimo sforzo iniziale basta a metterlo in moto.

L'organizzazione di contrazioni muscolari, di movimenti della mano e dell'organo vocale e dell'occhio, di immagini auditive e visive etc., che forma quel tutto che è il «leggere e scrivere» è un complicatissimo sistema meccanico che lo spirito si crea, pezzo a pezzo, e che non si può concepire usato da chi non lo ha *creato*.

L'insegnamento migliore del *leggere e dello scrivere* è dunque quello che mantiene la creatività, cioè: aiuta l'iniziativa, *accelera la costruzione del meccanismo* (1).

---

(1) Potremmo dire che c'è tanto più di meccanicità e passività quanto più si pretende di evitare il meccanismo! Infatti volendosi evitare la *sillabazione* e ricorrere a «parole», le risorse del maestro sono limitatissime, e piccola la possibilità di mutare esercizio, non potendosi trovare che poche parole adattabili *alle prime lezioni;* mentre la possibilità di mutare esercizio è molto più grande colle sillabe, fatte intendere negli elementi fonici. Il bambino *impara presto a memoria* (passivamente) quelle poche parole, e qualche volta — ogni maestro lo sa — *par che legga, ma in realtà ripete la cantilena che ha nell'occhio.*

Sono stati escogitati elenchi di parolette adatte ai primi esercizii, e addirittura discorsetti, ma la difficoltà è enorme. Come curiosità riferiremo un brano di lettura proposto per scuole inglesi: «*The rat sat on a mat; the fat cat ran to the mat; the rat ran in to the box. Can the cat go in to the box? no, the cat cannot go in to the box.* (*Il topo si posò sulla stoietta: il grosso gatto corse alla stoietta; il topo corse nella trappola: può entrare nella trappola il grosso gatto? no, il grosso gatto non può entrare nella trappola*). Ma il pedagogista inglese che riferisce la cosa dichiara che «*i mezzi di cui dispone il maestro sono limitati*». (A. BAIN, *Scienza dell'educazione*. Trad. italiana, Torino, Bocca, 1909 a pag 256).

8. Simultaneità del leggere e dello scrivere.

Un tal sistema insegnativo ormai si è trovato, dopo *secoli* di lavoro di maestri e di polemiche, ora intelligenti ora idiote, di sillabaristi: con una formula possiamo indicarlo così: *è perfetto l'insegnamento del leggere e dello scrivere che mette l'alunno nella condizione di dover scoprire da sè la scrittura e la lettura, non scompagnando mai i due esercizii.*

Il maestro dopo le prime lezioni deve dare solo lo spunto, l'avviamento: non deve continuare attraverso tutte le lettere dell'alfabeto la fatica prima e il medesimo atteggiamento di analizzare, ripetere, spiegare, esercitare. Per es. egli presenta il suono *v*: ne fa il segno alla lavagna; lo fa conoscere così da solo, lo fa scrivere, divenir noto e famigliare; e poi lascia che gli scolari godano quello che a loro è sempre nuova vittoria; sono momenti di vera gioia per la classe che crede di *scoprire* ogni volta qualcosa di tanto facile eppur tanto nuovo. Quando il maestro scrive alla lavagna *vi, vu, va, ve,* ecc., sono scatti così simpatici e festosi degli allievi, che bisogna frenarli; ma il maestro ne è lui pure commosso e lieto, e sente quella medesima gioia della scoperta; tutti *sanno* leggere, tutti *vogliono* leggere senza che più il maestro insegni; e così quando il maestro detta, tutti scrivono corretto, esattissimo.

Nè minore, anzi forse maggiore è la difficoltà nella lingua nostra. Che cosa ci dà di buono la ricerca affannosa di parole da mettere nei primi esercizii, con due, tre suoni? veri giuochi e rebus da sciogliere da parte del maestro o dell'autore di *sillabari moderni*. Ne salta fuori dunque tutto quanto è possibile escogitare di *parole* intelligenti e intelligibili; e pare una gran conquista che il fanciullo di prima classe legga *a senso*, subito: *ni-no, ti-no, na-no, ni-no à un ti-no,* e simili... profonde verità e parole sensatissime!

Questo a noi pare pappagallismo e verbalismo più buffo assai del modesto sillabare antico, cosidetto meccanico; perchè quelle parole, presto pèrdono per il bambino e per il maestro stesso anche quel poco di senso che avevano.

Dunque? Dunque come non si può suonare un pezzo di musica dopo conosciute due, tre note, così non si può leggere se non si sa... leggere; ripetiamo anche noi, e con grande pedanteria, che il *bambino deve leggere solo quello che può comprendere, ma... quando legge davvero;* prima, è apparenza, non sostanza di comprensione, è un lustro poco sincero e poco simpatico. *La parola* non intendiamo con ciò sia esclusa dalle prime lezioni: ma venga di tanto in tanto, come conquista cosciente, sentita, goduta; il maestro faccia sentire che ad ogni nuovo sforzo e fatica e diligenza corrisponde qualche vittoria e la dia come premio e faccia spesso scoprire le parole dai bambini stessi.

9. C'è una successione « didattica » delle lettere dell'alfabeto?

I sillabaristi non avendo più da scoprire un metodo si accaniscono intorno a questioni di questo genere: si incomincerà con la *t* o con la *r*? Metteremo i dittonghi prima o dopo, e a qual posto?

Si pensi ai popoli di nani delle *Avventure di Gulliver*, in guerra fra di loro, per la gravissima disputa sorta intorno al modo di sorbire le uova: se convenisse meglio romperle dalla parte più stretta o dalla parte più larga! (1)

Quando si sian fatti, perdendo (cioè *guadagnando*) molti giorni, sufficienti esercizii preliminari di pronunzia di ricerca delle sillabe, e di disegno (avviamento al leggere e allo scrivere), diventa quasi del tutto indifferente cominciare da una lettera o da un'altra: il buon senso e l'ingegnosità dell'autore del sillabario o del maestro trova la graduazione e la progressiva complessità dell'esercizio. Basta che ci sia un'equa distribuzione di difficoltà fra tutte le lezioni, e non si affastelli la materia.

10. Inutilità e danno del « sillabario » nei primi mesi di scuola.

Una questione invece che non interessa troppo i sillabaristi è questa: « quando si debba fare adoperare ai bambini quel *libro* che si dice sillabario ». Ce ne dispiace per

---

(1) Chi voglia una idea della umana miseria legga le dispute solenni sul tempo opportuno per fare usare le *maiuscole* in un libro di « compiuta didattica », per esempio in L. E. SEIDEL, *Das erste Schuljahr, Theoretischpraktische Anweisung für Lehrer und Lehrerinnen etc.* (9 edizione) edit. Gressler, Langensalza, 1908 al capitolo *Die Schreiblesemethode* (p. 194-204).

Un elenco dei *nuovi metodi*, che poi sono etichette su bottiglie vuote, si può trovare in S. GIUFFRIDA (il quale però ne sorride con buon senso e signorilità), *Nuovo corso di pedagogia elementare*, vol. II, 4ª edizione, Torino, Grato, Scioldo, editore, 1910.

Esistono partiti di sillabaristi e didattici e pedagogisti, raccolti dall'insegna del metodo *fonomimico, o fonico sillabico, o fonico - figurativo*, o (inorridite!) *ideo fono-mimico sillabico*.

Con questi nomi ed altri si battezzavano espedienti del maestro e qualche volta più che espedienti trovate bizzarre, e talora istrionerie di varia qualità.

gli editori ai quali non è piccolo vantaggio lo sciupio che dei sillabarii fanno i bambini nei primi mesi di scuola; ma la verità è questa: *il testo è la lavagna*, sia per la ragione generale già indicata dove parlammo dell'uso del libro in rapporto alla lezione (1), sia perchè alla lavagna si può scrivere, cancellare, sostituire improvvisamente, rinnovar sempre il materiale della lettura, per modo che ai bambini diventi *impossibile* ripetere a memoria, illudendosi di leggere.

Appunto per questo il sillabario, *anche quando se ne creasse uno perfetto,* è inadatto sempre *per il primo insegnamento.* Senza ripetere ragionamenti che abbiamo esposto, il sillabario deve per noi rappresentare un *secondo* grado, la vittoria, il premio; l'*arrivo* non la partenza; e solo così può avere significato ed utilità, altrimenti è addirittura *dannoso.* Solo quando il maestro, coll'aiuto della lavagna e degli esercizi dettati ai bambini, ha raggiunto un buon numero di lettere, così da rendere impossibile che lavori solo la memoria, è profittevole aprire il sillabario. Esso non deve servire a imparare stentatamente, sciupandolo e bagnandolo spesso delle prime lagrime scolastiche che insegnano ad odiare la carta stampata, ma per trovarvi con gioia *quello che si sa già*, come diceva Socrate dei libri nel *Fedro* di Platone; per avere quasi un testimonio caro, ed autorevole del proprio progresso. Appena allora la *parola,* la *frase* che vi si trova può venire sentita, goduta, spiegata, perchè il bambino ha un interesse più vivace essendo la fatica già vinta e quasi dimenticata. Allora sì che sul sillabario il maestro può intrecciare lezioncine intuitive, spiegazioni, racconti; e che già il sillabario può rappresentare la vera lettura amena, che diventerà a poco a poco negli anni seguenti vita, passione dei lettori giovanetti, presto fervidi iniziatori della bibliotechina scolastica. Il sillabario dato in mano solo *dopo tre o quattro*

(1) Parte II, pag. 153 e segg.

mesi di scuola (a *tardare* non si sbaglia mai) non fa nascere negli scolaretti il doloroso concetto che il libro di scuola non è mai il libro «amato». E a noi che vorremmo invece che fosse il contrario in ogni ordine di scuole, non pare di insistere abbastanza perchè il libro, prematuramente offerto, non turbi subito il bambino al suo primo tentativo di studio; che se qualche fatica e dolore gli saranno inevitabili nelle prime prove scolastiche, almeno non vi si associ mai l'idea del libro; si addolori, si stanchi, si adiri, se ciò talvolta deve succedergli, ma con la lavagna, col quaderno, con se stesso, magari col maestro; col libro no: gli si presenti subito come il dono bello, lieto, desiderato.

Sappiamo noi quanto bene può derivare da così piccoli ed apparentemente quasi insignificanti principii? Quanta parte della indifferenza popolare per le biblioteche non ha origine in primi sentimenti sbagliati che, per la brevità del corso scolastico, non poterono venire corretti e modificati? Perciò ci siamo fermati tanto su queste elementarissime considerazioni, perchè siamo convinti che si trascinano spesso troppo a lungo (e recano danno non lieve) impressioni ed errori dei primi anni, dei primi inizii alla vita dello spirito. Noi vogliamo che sin dai primi giorni, sin dalle prime prove, la scuola sia davvero vita spirituale, non meccanismo ed «ammaestramento»!

11. Abolizione necessaria degli esercizi di copiatura.

Come abbiamo fin dal principio fatto notare che intendiamo indissolubilmente legati nel primo insegnamento *il leggere* e *lo scrivere*, non si può raccomandare abbastanza al maestro che *lo scrivere* non sia *copiatura*, ma dettatura; subito dalle prime sillabe, dalle primissime vocali si faccia scrivere dai bambini in modo che partecipino con la loro anima a quanto scrivono; che lo pensino essi stessi; prima guerra, piccola ancora ed ingenua negli inizii, ad ogni forma di retorica. (1)

---

(1) Cfr. il capitolo precedente.

12. I « componimenti » nella prima classe.

Negli ultimi mesi della prima elementare gli scolari ben guidati possono già fare i primi *componimenti,* scritti e a voce; e da qui già deve partire la spontaneità, la freschezza, la vivacità, l'originalità. Intendiamoci: sarà non più d'una proposizione, naturalmente, su cose studiate, vedute, osservate: scritta *in classe,* col maestro, che inviterà ciascuno ad esprimere un pensiero proprio; ma già in queste prove è *sincerità, semplicità.* Qualità mai abbastanza raccomandabili! Il fanciullo ne è felice, e la classe si diverte, ride, riflette; tutti i bimbi fanno a gara per dire qualcosa; il maestro vede manifestarsi le diverse indoli, le varie intelligenze, il vario modo di vivere di ogni scolaretto; e corregge già via via che si rivelano superstizioni, errori, menzogne; e incoraggia anime infantili chiuse e ritrose.

13. Il giusto orgoglio del maestro di prima classe.

Si consideri con sguardo non superficiale quello che può diventare, in dieci mesi, una prima classe elementare: se, vedendo a giugno i bambinetti disciplinati e attenti, leggere, scrivere, riflettere e risponder franchi guardando serenamente in faccia chi li interroga, si ricorda per un momento di quella medesima piccola orda selvaggia dei primi giorni d'ottobre, il maestro deve essere felice, orgoglioso dell'opera propria, della potenza del suo lavoro. *Qui tutto fu creato!,* qui sono le fondamenta per ogni sviluppo avvenire.

Il maestro di prima è il vivace artista, che fa balzar fuori dal blocco grezzo ed informe l'anima umana; non si consideri dunque con volgare superficialità questo inizio di lavoro, che è, invece, così grave di responsabilità per l'avvenire; si noti come proprio da questo inizio dipenda spesso, *assai più che non si creda,* ogni ulteriore sviluppo; tutto quanto si fa nelle prime classi popolari è preziosissimo

guadagno, se fatto bene; e se male, è danno al quale è difficilissimo porre rimedio poi, perchè certe abitudini iniziali sono terribilmente difficili a sradicarsi. Sarebbe più facile *cominciare* ad insegnare tutto, sin dalle prime nozioni, ad un fanciullo di nove anni, lasciato sino allora perfettamente ignorante, che *ricominciare* a insegnare come la testa debba lavorare e pensare da sè, a chi già ha perduto due tre anni a studiare passivamente e a ripetere con stupida docilità il verbo del maestro.

14. L'iniziativa del maestro.

Le molte particolari osservazioni che potremmo ancora svolgere sul metodo della lettura e della scrittura, le tralasciamo; qui, come in ogni altra parte di questa didattica, non intendiamo dare una filza di precetti pronti ed infallibili; desideriamo solo suggerire al maestro pensieri e considerazioni offerti, e sempre rinnovantisi anche nella nostra mente, o dalla personale esperienza o dall'attenta e amorosa osservazione della scuola popolare; il maestro aggiungerà di suo altro e andrà sempre ampliando e modificando il suo programma nella pratica della sua scuola, se a tutto quanto riguarda l'anima infantile darà importanza e tutto considererà come nobile e sacro e degno d'essere pensato, meditato e chiarito con intelligenza ed affetto, perfino questo umilissimo e malmenato, ma glorioso e santo *a, b, c*.

b) L'ortografia.

1. Origini e caratteri dell'ortografia e della sua storia.

L'eco delle discussioni ortografiche giunge fino alla scuola elementare e qualche volta appassiona i maestri, per quella immediatezza di conoscenza ch'essi hanno delle difficoltà del leggere e dello scrivere. Il perno di esse è stato, nel problema della *unità ortografica della lingua*, ora invece in quello della *trascrizione fonetica* e della *riforma dell'alfabeto*.

Guardiamo intanto al primo lato della questione, colla brevità che è necessaria, non dovendo noi, per l'indole del nostro lavoro, entrare nelle questioni particolari.

L'espressione, sia verbale che musicale che mimica etc., non è simbolo dell'intuizione ma è addirittura l'intuizione stessa, non potendo questa nascere nella coscienza se non come espressione. Ma il segno grafico è sì, esso, un simbolo, cioè una «escogitazione» fatta per richiamare la parola. C'è bisogno infatti in chi legge, di un dato tono rispondente a tutto il contesto, perchè la parola riviva.

Le lettere nei loro raggruppamenti, i segni d'interpunzione etc. sono niente più che *aiuti* a rievocare le parole. E in quanto sono aiuti si è sempre cercato e sempre si cercherà di renderli tali che lo sforzo del lettore per oltrepassare il simbolo e cogliere l'intuizione significata sia ridotto al minimo possibile; si cercherà cioè che i simboli diventino *trasparenti* a chi deve servirsene.

Vivere dunque nello stesso tempo e nello stesso paese e sentire gli stessi bisogni spirituali porta inevitabilmente alla ricerca di una comune trascrizione simbolica. Da qui la necessità che di tanto in tanto (e potremmo dire sempre) si avverte, di tormentare i simboli esistenti, per adattarli a quella esigenza; da qui perciò la *storia dell'ortografia* come parte intrinseca della storia della lingua.

Senza leggi coercitive, senza programmi d'istruzione comuni, è avvenuta una progressiva unificazione dell'ortografia. In Italia la varietà ortografica fu tanto più grande quanto meno intensi e frequenti erano gli scambii culturali fra le varie regioni, tanto minore quanto più comune la tradizione di pensiero. Mutando le anime, mutano con esse anche le loro più piccole e modeste manifestazioni.

Ma l'assoluta e completa *unità* ortografica non si raggiunge mai, per la natura stessa della attività espressiva, che è *individuale*, epperò in qualche misura sempre *nuova* di ciascuno scrivente, pur nella medesimezza spirituale di lui coi connazionali.

2. Influsso dell'intuizione sull'ortografia. Differenze ortografiche o differenze lessicali?

Se da un lato l'ortografia, simbolo meccanico, continuamente tormentato e mutato dallo scrivente (e perciò stesso in certo modo spiritualizzato), diventa *comune* sempre più (sforzandosi ciascun scrivente di suscitare negli altri il suo stesso pensiero, così che i segni adoperati in comune dieno l'impressione di cosa *convenuta*); dall'altro ciascuno — in misura maggiore o minore — diversifica i suoi simboli grafici, perchè diversifica le sue espressioni. Ci scandalizzeremo noi ad esempio delle sottolineature frequenti, della diversità di lettere tipografiche che adoperava G. B. Vico, nella stampa della *Scienza Nuova*; o della punteggiatura singolarissima di Vittorio Imbriani, per citare solamente due esempii tipici d'individualità ortografiche? Quelle sottolineature e apparenti stranezze tipografiche volevano essere come speciali notazioni musicali e accentuazioni di parole e di frasi. Non aveva il Petrarca escogitato, nello stendere in forma definitiva il suo *Canzoniere*, un segno speciale per l'interrogativo che fosse anche in forza di esclamativo, un altro per notare la particolare enfasi d'una parola che gl'interessava di più, etc? (1).

E non adopera ciascun mortale anche non filosofo o non poeta una sua particolare punteggiatura, che fa parte del suo modo *di leggere a se stesso* e di sentire le cose che scrive?

Nella interpunzione e nelle altre notazioni analoghe — che astrattamente si possono considerare come segni del solo ritmo, mentre il ritmo in realtà fa tutt'uno coll' espressione, — è evidentissima a tutti l' individualità, *pur con certi limiti di comune uso*; perchè ognuno sente

(1) Cfr. C. Trabalza, *Storia della Grammatica italiana*. Milano, Hoepli 1908, pag. 45.

come *sua* l'interpunzione che adopera, se ci riflette un po', e s'accorge che a voler fare un codice di *Ars punctandi* meno che generale e all'ingrosso, ci si perderebbe inutilmente tempo e fatica! Maggiore fissità ha, senza dubbio, la trascrizione in lettere alfabetiche, la divisione delle parole, l'apostrofazione, etc. Ma anche qui, sebbene non sia possibile chiamare in testimonio l'ordinario scrivente, l'individualità e la vita si affermano nei grandi scrittori che sono assai spesso, in un senso o nell'altro, trasgressori della regola e avviatori verso il nuovo. Chi vuole può fare agevoli osservazioni, per non andare troppo lungi, sui poeti più recenti, per esempio Carducci, D'Annunzio, Pascoli. Questi spesso innovano, spesso adoperano forme divenute già inconsuete; e ciò fanno non a caso, ma per dare uno speciale sapore, per esempio di arcaicità, o di solennità, o d'ironia o altro, alla loro parola, in conformità del loro pensiero. L'ortografia inconsueta, sia pure consistente in una minima divergenza dall'uso, cambia la parola completamente, e ne fa un'altra. Molte delle differenze ortografiche sono perciò rese dall'artista vere e proprie differenze lessicali.

Non diremo dunque l'ortografia qualche cosa di *convenzionale e d'indifferente alla lingua,* se possiamo cogliere la sua storia, cioè il suo vivo cangiamento. Tale secolo, tale ortografia; tale artista, tale ortografia; tal quale si dice per la lingua. Non si stabilisce una ortografia *in astratto,* perchè una ortografia nasce da un atteggiamento spirituale non arbitrario. Anche un solo caso ortografico a guardarlo a fondo, è indice di *una* lingua, e di *un*'anima.

Quando si scriveva, supponiamo, *orthographia, adherente, humido, humano, et, adiettivo, dittionario, subdistinzione, debile, tesauro* etc. etc., non si trattava di *h* in più, di *ti* invece di *z* etc. ma di una certa latinità dell'anima dello scrivente, mentre scriveva; cioè di una non ancora

raggiunta autonomia della coscienza italiana, come tale; di un *grado minore* d'italianità, non ortografica, ma di pensiero, cioè: ortografica perchè di pensiero.

3. Veri e presunti «errori» ortografici del bambino. Confini dell'insegnamento dell'ortografia.

Se è vero scientificamente che *tale anima, tale ortografia*, anche il bambino ha la sua ortografia, che è espressione della sua infantilità, come ha la sua grammatica legittima in sè, anche quando ci fa sorridere.

Scrive, supponiamo, *ce* invece di *c'è*, perchè la sua idea è *ce*, cioè un indistinto, una sola parola, ripetuta con un certo sforzo di avvicinamento al pensiero dell'adulto, rivelato dalla parola; il quale sforzo non è ancora sufficiente perchè si renda conto dell'organamento di quel pensiero e di quella parola. Una analisi e una sintesi nuova gli faranno scrivere *c'è*, perchè si sarà reso conto di *due* elementi, e della loro *unità* pur nella distinzione. Quando avrà scritto *c'è*, non avrà corretto la sua ortografia, ma *pensato meglio*. C'è dunque da insistere nella scuola su tutto *un gruppo di cosidetti errori ortografici che derivano dalla infantilità di chi apprende* (il non staccar le parole).

Ancora: il bambino pensa in dialetto; e scriverà con ortografia che ricorda la sua parlata, fin quando non vivrà nella lingua per lui ancor nuova. C'è dunque un gruppo non meno notevole di errori, — errori per noi, non pel bambino, come sono errori per noi *ned, et*, etc. (a meno che non vengano adoperati intenzionalmente), ma non per quelli che in antico li adoperavano. — Sugli errori derivanti dal dialetto conviene insistere, mostrandone più ch'è possibile l'origine agli stessi bambini, il cui consapevole lavoro scolastico è appunto il passaggio dal dialetto alla lingua.

In tutto questo l'apprendimento dell'ortografia non ha

e non deve aver nulla di meccanico; ma deve consistere in un continuo invito a trovare l'ortografia *riflettendo* sulla propria lingua.

Carattere più meccanico ha invece la correzione degli errori che derivano da difetti di pronunzia del bambino o da imprecisa osservazione della pronunzia del maestro (per es. *istancabile* per *instancabile*; *inanzi* per *innanzi*; o — per falsa analogia con *innaffiare* e simili — *innondare* per *inondare*; *aprovare, fraporre, sopranome,* e simili per *approvare, frapporre, soprannome* etc.; o — ancora per falsa analogia — *sottossopra* per *sottosopra*; *conporre* per *comporre*, e infiniti e simili errori, comunissimi a bambini d'ogni regione).

Parimente carattere meccanico ha la correzione degli errori che derivano da insufficienza di segni nel nostro alfabeto, il quale non è perfetto dal punto di vista della astratta fonetica, come non è perfetto nessun alfabeto.

Infatti, come ognuno sa, non sempre noi abbiamo per ogni suono un sol segno, e non sempre ad ogni segno corrisponde un solo suono. Il segno *c* si legge in due modi diversi (*c* dolce e *k*); il suono *k* ha tre segni (ora *c*, ora *ch*, ora *q*); il suono *c* dolce ha due notazioni (*c* e *ci*) il segno *g* ha quattro valori diversi: uno in *gi*, uno in *go*, uno in *gn*, uno in *gl.*; il segno *h* è quasi sempre superfluo; *l* è ora notazione del suono *l*, ora segno aggiunto a un altro (*g*) insieme col quale forma la notazione di *gl*, speciale consonante che manca nel nostro alfabeto di speciale segno (*gl* non è niente affatto nè *g* dolce + *l*, nè *gh* + *l*); questo suono *gl* qualche volta ha una notazione di tre segni (*gli*, per es.: *figlio*); lo stesso vale per *gn* (*gn* non suona nè *gh* + *n*, nè *g* dolce + *n*), salvo che non esiste la notazione *gni* analoga a *gli*; per un'unica consonante in *acqua* i segni sono due: c e *q*, mentre non si legge nè *ch* + *q* nè *c dolce* + *q*: la *q* ha con *u* suona perfettamente equivalente a *c* con *u*; la notazione *sc* vale per due suoni (*sc* dolce e *sk*), e per l'unico

suono *sc* dolce si hanno due notazioni *sc* e *sci*, mentre per *sc* forte si hanno due notazioni *sc*, *sch*.

Nessuna meraviglia che il bambino scriva *Menicha* e *manice*, *vignia* e *figlo*.

Il bambino che incomincia a scrivere segue le sue naturali analogie, e il suo non è errore, sebbene sia da correggere insistentemente.

Del resto non dobbiamo troppo dolerci, se pensiamo che il nostro alfabeto è uno dei meno imperfetti, dal punto di vista della trascrizione fonetica nella ortografia ordinaria.

Ben peggio capita per il francese, per il tedesco, per l'inglese (1).

Abbiamo così indicato i confini dell'insegnamento ortografico, mostrando le concrete difficoltà che incontra il maestro.

Segno d'insanabile pedanteria è però di accanirsi per forme ortografiche, circa le quali non c'è ancora nè un concorde uso italiano, nè, almeno, una norma generale consigliata per tutte le scuole, circa particolari usi. Fra l'altro, non avrebbe senso batter tanto su una soluzione d'un astratto e malcerto problema ortografico, quando non si abbia la sicurezza che anche gli altri docenti sieno concordi in essa.

4. Le deficienze dell'alfabeto e le riforme ortografiche.

Dall'ultima delle difficoltà accennate è nato il desiderio della *riforma dall'alfabeto* sulla base di miglioramento

---

(1) Si veda una raccolta di esempii tipici, di queste e di altre lingue nell'articolo *Lautschrift*, citato nel *Enc. Handb d. P.* del Rein.

È strano vedere come per le difficoltà ortografiche una persona ch'ebbe tanto buon senso, come indubbiamente fu Charles Rollin (n. 1661, m. 1741) arrivasse a preferire che si incominciasse in prima elementare l'insegnamento del leggere e dello scrivere con la lingua latina, perchè essa è ortograficamente più semplice della francese, e per nessun'altra ragione.

(ROLLIN, *Traité des études*. frammenti scelti da E. Darin, Paris, Delagrave 1889, a pag. 49).

della ordinaria ortografia, come trascrizione fonetica. Il primo abbozzo notevole di riforma fu quello di GIANGIORGIO TRISSINO (n. 1478, m. 1550); le cui proposte sono del 1524 e del 1529 (1).

Le più recenti sono quelle del FRISONI, del GOIDÀNICH, del PICO, del LUCIANI (2).

Noi non entriamo nei particolari delle proposte e delle dispute; ci contentiamo di qualche osservazione valutativa, in genere, della riforma ortografica su base fonetica.

1. La riforma ortografica è avvenuta, via via, da sè;

---

(1) Il Trissino voleva le notazioni ε e ω, per è od ò; ζ per z dolce; *j* e *v*, per *i* e *u* semivocali; σ, per *s* dolce; *k*, per *ch* seguito da i; *lj* per *gl: ch* e *gh* per *c* e *g* palatali.

Sulla *Epistola de le lettere nuovamente aggiunte ne la lingua italiana* (delle quali il Trissino fece l'esperimento, stampando colle lettere della sua riforma la sua *Sofonisba*); su la *Risposta di* LUDOVICO MARTELLI *all'epistola del Trissino* etc., e sul *Discacciamento delle lettere inutilmente aggiunte alla lingua toscana del* FIRENZUOLA si veda la ricchissima *Storia della Grammatica italiana* di CIRO TRABALZA, al capitolo: *La grammatica del volgare illustre e le contese ortografiche.*

(2) Si veda CESIDIO FRISONI, *Sull'alfabeto italiano, osservazioni e proposte.* Torino, Paravia, 1890 (e dello stesso: *Una riforma nell'ortografia italiana.* Sora, Tipogr. Pagnanelli, 1908; *Il prof. P. G Goidanich nella riforma ortografica italiana,* Sora, Tipogr. Camastro, agosto 1910); *La riforma nell'ortografia,* Sora, Tipogr. Camastro, novembre 1910; P. G. GOIDÀNICH *Proposta di una riforma dell'alfabeto,* estratto della *Rivista Pedagogica,* Anno III, vol. II. fasc. I; e dello stesso: *Nuovi studi e proposte nuove,* estratto della pubbl che si intitola: *Sul perfezionamento dell'ortografia nazionale e per la fondazione di una società ortografica italiana.* Formiggini, Edit., Modena, (ora a Roma), 1910: G C. PICO, *L'ortografia nell'insegnamento primario,* Milano, 1909, LUIGI LUCIANI, *Di una Riforma Ortografica basata sulla fonetica fisiologica,* in *Rivista Pedagogica* anno IV, vol. I. fasc. III.

Vastissime Bibliografie si trovano e in questa memoria del LUCIANI e all'articolo *Lautschrift* dell'*Enc. Handb.* più volte ricordato del REIN.

Della Riforma ortografica si occupò il *Congresso nazionale di Pedagogia* del 1912, i cui atti sono raccolti nella *Rivista Pedagogica,* di Roma anno V, vol. II, fascicolo VII, e la *Quarta riunione* (Napoli, Dicembre 1910) *della Società italiana per il progresso delle scienze* (si veda il volume degli Atti, pubblicato per cura di Reina, Pirotta, Folgheraiter, Tieri. Roma, Società italiana per il progr. delle scienze. Via Collegio Romano, 26, 1912, a pag. 79-115 e a pagg. 699-715).

A titolo di curiosità ricordiamo che l'idea di un *congresso* per le questioni ortografiche non è cosa del nostro tempo soltanto. Ci si pensò e si tentò di condurre in porto il tentativo nientemeno che nel 1530, (TRABALZA, *op. cit.*, pag. 107).

Una critica fondamentale della riforma Goidànich e Luciani, e in genere delle riforme ortografiche pubblicò BENEDETTO CROCE, in *La Critica,* anno IX, fasc. II, 20 marzo 1911, pag. 154-158.

e secondo ogni verosimiglianza continuerà ad avvenire da sè (1).

2. La riforma dell'alfabeto su base fonetica è sulla linea di una *ortografia internazionale* piuttosto che *nazionale*, come internazionale è la grafia dei numeri. Ora l'internazionalizzarsi della grafia non è nemmeno esso qualcosa che si impone dall'esterno, ma deve nascere da una intima necessità. Gli Italiani non hanno nessuna ragione di aver fretta perchè, anzi, sono le altre lingue che vengono a poco a poco modellandosi sull'ortografia e sulla scrittura latina, come dimostrano sia alcune riforme ortografiche introdotte in Francia e in Inghilterra, sia il larghissimo uso della scrittura latina accanto alla scrittura nazionale in Germania, e le riforme didattiche a base di *trascrizione fonica* in certi sillabari tedeschi, e le polemiche per l'abbandono dell'alfabeto cirillico in alcuni paesi slavi, etc. etc.

3. Una convenzione ortografica sulla base fonetica si capisce... dove è necessaria. Per es.: nei trattati di glottologia; nelle carte geografiche (che sono anche esse, come i numeri, simboli internazionali, e nelle quali è strano che essendosi raggiunto un accordo circa i simboli-disegnati per indicare monte, collina, pianura, mare, città, etc. etc., non si sia ancora raggiunto per i nomi una scrittura fonetica che li renda adatti a tutti i paesi); nella creazione degli alfabeti in paesi che solo da recente sono assurti ad una propria produzione letteraria scritta.

Un altro caso di grande utilità e anzi necessità della trascrizione fonetica è il primo grado di insegnamento ai *sordomuti*, ai quali fanno perdere una infinità di tempo le incongruenze fonetiche delle ortografie correnti.

Utile, ma non necessario, si può considerare l'uso di

(1) Un esempio caratteristico: nei paesi di lingua italiana già soggetti alla Monarchia Austro-Ungarica è ormai quasi da tutti, scrivendo e stampando, usato *ò* per *ho*, ed *à* per *ha*. L'uso non è raro nel resto d'Italia, sebbene senta di commerciale e sbrigativo.

una trascrizione fonica nell'insegnamento delle lingue straniere, ma fatto principalmente allo scopo d'insegnare a *parlare*.

Ma l'ortografia corrente, anche se astrattamente illogica, è *nazionale*, e bisogna accettare le sue illogicità, come si debbono accettare le cosiddette illogicità delle parole e dei costrutti, che sono poi, tanto spesso, meravigliose illogicità dell'immagine e della fantasia (cioè arte, e perciò verità! la verità che noi Italiani sentiamo nel nostro italiano anche se all'astratta logica pare illogico, e che non sentiamo nelle lingue straniere, se non arriviamo a possederle a fondo).

Per le stesse ragioni, dunque, che ci fanno respingere i *Volapük* e gli *Esperanto* (1), dobbiamo respingere la trascrizione fonetica, più o meno perfetta, che si voglia artificialmente introdurre.

L'*Esperanto* sarebbe lingua, cioè *qualche cosa di vissuto*, se gli esperantisti diventassero nazione, cioè nel solo caso che essi lanciassero la loro idea della internazionalità linguistica. E per verità una specie di esperanto vissuto c'è, nelle trattazioni che hanno maggior carattere d'internazionalità; per esempio si vedano le nuove escogitazioni simboliche, per indicare le operazioni e passaggi logici nelle matematiche (2). Ma questo indica, appunto, il limite dell'internazionalismo in materia di lingue.

L'ortografia come cosa nazionale non si riforma in astratto; la sua riforma è quella spontanea, che nasce dall'esempio dei grandi scrittori (3).

---

(1) Si veda il capitolo su *La lingua universale* nel vol. di B. CROCE, *Problemi di estetica e contributo alla storia dell'estetica italiana*. Bari, Laterza, 1910, pagg 190-197.

(2) Si veda ALESSANDRO PADOA, *Ideografia logica*, in *L'Ateneo veneto*, Venezia. 1906, vol. I, a pagg. 323-340.

(3) Al letterato, scrive il CROCE (in *La Critica*, art. cit.); «il senso estetico vieterà, per esempio, di reintrodurre, oggi, nelle sue scritture gli *h* abbondanti, il *ti* per *zi*, della vecchia grafia italiana, perchè (salvo rari casi nei quali qualcuna di queste grafie si può scrivere per un particolare effetto d'arte da raggiungere) l'uso di quei segni sarebbe pedantesco, e come tale distrarrebbe il lettore e turberebbe la schiettezza dell'immagine che a costui si vuol presentare.

5. Limitato valore didattico delle riforme ortografiche.

Con tutto ciò le riforme Frisoni, o Goidànich, o Pico, o Luciani non perdono il loro valore didattico. Il maestro potrà adottare qualcuno dei simboli grafici proposti *durante l'insegnamento del leggere e dello scrivere*, come espediente *provvisorio* per mettere in testa agli alunni le differenze di lettura nei diversi casi, ad es., della *c*, della *g*, etc. etc.

In questo senso sarebbe anzi desiderabile che un certo insieme di questi espedienti fosse *stabilito* o ordinato dal Ministero e introdotto nei sillabari. La pratica correggerebbe e migliorerebbe gli espedienti via via, o porterebbe anche forse, a ragion veduta, all'abbandono di essi (1).

6. L'ortografia come « galateo linguistico » e gli esercizi d'ortografia nella scuola. — Il dettato.

Veniamo infine alla natura degli esercizi scolastici di ortografia nelle prime classi.

Posto che bisogna battere su quel tanto che è ortografia nazionale di sicuro uso comune, e fatte le debite considerazioni sulla non meccanicità degli esercizii di ortografia in quanto correzione di ortografia infantile e dia-

---

Ma il medesimo senso estetico gli vieterà di scrivere con l'accento in luogo dell'h le forme del verbo *avere* (ò, à, ànno ecc.), perchè per esempio, queste forme richiamano atteggiamenti burocratici o commerciali, che sono estranei alla fisionomia del suo pensiero. La razionalità non ha nulla che vedere in questo campo: ciò che si sente come brutto è brutto, e tutti i ragionamenti che si potranno fare, tutte le persuasioni che si tenterà di operare, non cangeranno l'impressione della bruttezza. Può darsi, che col tempo, per l'adozione fatta, sia pure per bizzarria, da parte di scrittori autorevoli, o per un insensibile accomodamento dell'uso, o per tanti altri possibili incidenti, cui non è dato enumerare, il carattere burocratico o commerciale di quelle grafie sparisca: e allora il letterato le accetterà e le avrà care, e fuggirà come pedantesche e antiquate le precedenti, che ora preferisce. Ma, anche in questo caso, non il ragionamento avrà avuto vittoria su di lui, ma egli avrà ubbidito al suo senso estetico. Mutate le circostanze, ossia i dati di fatto, anche il senso estetico prende altro indirizzo ».

(1) A questo debbo ridurre l'adesione che io inviai a suo tempo al prof. P. G. Goidànich, quando lanciò dalla *Rivista Pedagogica* il suo appello per la riforma ortografica. Al Goidanich sono gratissimo, anche ora che ho chiarito il mio parere, dopo più matura riflessione; perchè a lui debbo l'occasione di aver ripensato la riforma ortografica, come problema d'una didattica.

lettale, abbiamo già fatto intendere che agli esercizi ortografici rimanenti bisogna dare carattere meccanico, di *formazione di abitudini.*

L'ortografia come insegnamento elementare è acquisto della decenza linguistica, del *galateo linguistico.*

Ci potrebbero essere opere d'arte con errori ortografici, restando opere d'arte: ci potrebbero essere decorosissime pagine ortografiche, senza alcun valore linguistico. Appunto come ci può essere il galantuomo anche nell'uomo ridicolo e buffo all'osservazione esteriore, per i suoi vestiti fuori di moda e la goffaggine del portamento: ed il perfetto farabutto, nelle vesti più adatte e nel tratto più gentile e seducente.

Però sempre il disordine esteriore e la stonatura delle maniere *ritardano,* almeno, una favorevole impressione sul valore intrinseco; e così lo scritto con errori grossolani si costringe a un continuo sforzo di eliminazione, per sentire l'impressione genuina del contenuto linguistico: e ci disturba, ci stanca, ci irrita anche, come tutto ciò che urta l'abitudine ad una data moda.

Come la moralità intima non si predica nè si insegna, ma si vive e si esercita nella scuola, così non si insegna la lingua per schemi e regole. Ma *si insegna* tutto ciò che sono i piccoli atti esteriori, facendoli *ripetere* ed esercitandoli: e molte volte attraverso questi s'ingentilisce un po' anche l'animo: (s'insegna pure nella I^a^ classe, sin dai primi giorni, subito, a levarsi il cappello entrando in classe, a pulirsi le scarpe sul nettapiedi, a salutare, ecc.).

Già dalla I^a^ classe si può e si deve insegnare della lingua questa unica parte, *estrinsecamente insegnabile*: perchè come la scuola, pur non volendo proporsi per tipo l'uomo *pedante* nell'esecuzione delle regole di buon galateo, non può però e non deve creare il disordinato, l'uomo fuori della vita e della società in cui in un dato momento sono rispettabili dati modi di relazioni sociali; così pur non volendo proporsi il pedante grammatico, non può nè deve creare lo scrivente spropositato.

L'ortografia va dunque insegnata con pazienza, sistema, buon senso, da quando il bambino comincia a scrivere le prime sillabe. Lo «scrivere» della I^a^ classe deve già proporsi *l'esattezza ortografica*; a questo bisogna che l'alunno faccia subito l'occhio e la mano. Il maestro, mentre insegna a leggere e scrivere, esercita al tempo stesso lo scolaro nelle difficoltà più caratteristiche dell'ortografia, fermandosi, andando adagio, ritornando magari indietro, paziente, tenace, pedante, sino a che i bambini non abbiano preso un poco di confidenza e familiarità coll'uso corrente.

Sin dalla I^a^ classe, in tutti i piccoli esercizi possibili, se vi si bada sempre con insistenza, all'ortografia si dà una base solidissima per ogni svolgimento nelle altre classi; delle prime regole elementarissime già il bambino di I^a^ deve avere un'idea chiara, un esercizio continuato una discreta padronanza.

In seconda classe l'ortografia deve essere *padroneggiata* quasi completamente dallo scolaro, alla fine dell'anno scolastico; s'intende, sempre nella cerchia degli esercizi comprensibili da lui.

Gli errori grossolami, enormi, quelli che stridono e confondono, non dovrebbero più incontrarsi in terza, dovrebbero essere già in massima vinti e superati: dalla terza in su, si possono far esercitare gli alunni nelle *finezze* ortografiche: punteggiatura, interiezioni, ecc.; ma la prima ripulitura e decenza delle parole scritte deve essere già conquistata del tutto nei due primi anni di scuola.

Come?

Non ha nessun senso, come esercizio ortografico, il prendere un raccontino, una poesia, una descrizione ecc. più o meno belle artisticamente, e dettarle per contare poi gli errori ortografici e classificare il lavoro!

Può darsi il caso che in una bellissima pagina artistica non ci sia *nessuna difficoltà specifica* per quella scolaresca, per quel momento; o ce ne sieno due o tre soltanto e gli alunni facciano la splendida figura di non commettere

che pochi errori; può darsi anche il caso inverso. Si tratta appunto di *casi*.

Prima di cominciare il dettato, il maestro fa sentire alla scolaresca di che si tratta, *su che cosa vuole esercitarla*, ecc., dando la difficoltà ortografica come *interesse speciale;* prendendo gli alunni stessi a collaboratori, facendo magari cercar da loro gli esempi necessari per l'esercizio da dettare.

La dettatura così diventa divertentissima, interessa per se stessa, come meccanica e tecnica.

Anzi, come è quasi sacrilego far servire un bel brano di lettura a sminuzzamenti grammaticali o retorici, invece di *piantarlo diritto con tutte le radici nel cuore* (1); così non è meno... indelicato, per l'arte, il fare esercizii di dettato cercando brani belli, commoventi ecc...; mentre il *dettato,* l'*ortografia*, non devono e non possono essere in quel momento per niente parenti di nessuna commozione estetica e morale, ma devono offrire solo vivo interesse per la *tecnica* della lingua: in questo acquisto di tecnicità il ragazzo pure sa e può divertirsi ed aguzzare l'ingegno; come quando si appassiona agli ingranaggi del treno, e sta coll'occhio teso e l'animo sospeso dinanzi alla macchina scorgendo elementi che sfuggono al nostro sguardo, più indifferente del suo a queste cose.

Alla fin fine, unire nell'animo del bambino la bella poesia dettata come esercizio di ortografia alla spiacevole impressione della classificazione ottenuta per i molti errori ortografici è uno dei tanti mezzi (e la scuola purtroppo ne sa inventare molti!) per disamorare dalla poesia, che dovrebbe invece restare nell'anima come cosa pura, libera da ogni ricordo di noie scolastiche!

---

(1) Così Otto Ernst, nel suo *Flachsmann* più volte ricordato.

Linguaggio grafico e linguaggio musicale

a) Il disegno come arte infantile nella scuola.

1. Novità del problema didattico del disegno per gli Italiani.

Scrivevamo, iniziando questo capitolo, nel 1913: « *Laus vitae*. Così potrebbe chiamarsi tutto il fervido movimento per il rinnovamento della educazione artistica nella scuola, che ha già avuto le sue belle vittorie in molti paesi, e tarda, ahimè troppo ad affermarsi nel nostro. Pure nessun popolo è meglio preparato del nostro alla trasformazione didattica dell'insegnamento del disegno, del canto e del lavoro manuale, sia per la sua tradizione artistica, sia per il suo pensiero filosofico. La nazione che ebbe tre secoli di grande arte figurativa, la nazione che ha anche oggi così svariate e ricche forme di arte popolare (1), la nazione che ha dato l'estetica di G. B. Vico, di Francesco De Sanctis, di Benedetto Croce, arriva ultima nell'agone didattico, ma matura e piena. Noi abbiamo fede che non ci occorrerà far lungo cammino, nè passare per gradi intermedii di liberazione, con lunghe esitazioni e

---

(1) La rivelazione maggiore ci è venuta dalla *Mostra di etnografia italiana* ch'ebbe luogo a Roma in Piazza d'Armi nel 1911, per le feste cinquantenarie d'Italia. Si veda il *Catalogo* pubblicato a cura della Commissione dell'*Esposizione internazionale di Roma*, presso l'*Istituto italiano d'arti grafiche* di Bergamo, 1911.
[Da allora, sebbene non quella continuità che sarebbe da desiderare, molto si è fatto per la conoscenza dell'arte *di popolo*, che è ora *arte elementare* ora *riecheggiamento e rielaborazione popolare della grande arte*. Perfino è tornata in onore, l'arte di popolo, nell'arredamento della casa e nell'abbigliamento. Il folclore artistico italiano ha riavuto oggi la sua rivista: *Lares*, organo del « Comitato nazionale per le arti popolari » dir. da BODRERO e TOSCHI, Roma].

ondeggiamenti di criterii direttivi. La conquista sarà definitiva sin dall' inizio. È, del resto, il destino della nostra gente: ultima essa giunse nella lirica amorosa del medio evo, ma ci diede il «dolce stil nuovo»; ultima nel romanzo cavalleresco, ma eruppe nel «Furioso»; rimase fuori dalla circolazione del pensiero filosofico del seicento, ma produsse in Vico un Kant, prima di Kant; ultima giunse nel rinnovamento della critica letteraria dell' ottocento, ma ebbe Francesco De Sanctis. Ultima, ultimissima giunge nell' introduzione dell' *arte nella scuola,* ma prenderà certo il posto più degno».

[A distanza di venti anni, oggi, possiamo davvero rallegrarci del risveglio operatosi in questo campo colla riforma del 1923, la quale — senza le esagerazioni e gli scapricciamenti di molte scuole moderne —, seppe fare gran posto alla *attività grafica* del fanciullo, all'*espressione corale*, ad ogni altra forma di manifestazione di arte degli scolari. Il disegno infantile italiano è oggi, per universale consenso degli studiosi di ogni nazione, una delle più significative rivelazioni della didattica moderna].

La trasformazione del disegno nelle scuole (1) è frutto così della *campagna* contro il «componimento», come del rinnovamento radicale, per virtù dell' *Estetica* del Croce, del concetto di lingua e di grammatica.

---

(1) Di personale nostra esperienza non conoscevamo nel 1912 altre attuazioni *complete* dell'idea del *disegno come arte infantile nella scuola popolare* di primo e di secondo grado, in città di nazionalità italiana, che a Fiume, per opera principalmente della maestra Rica Blanda, la quale nulla aveva stampato sul *disegno come arte infantile*, ma aveva ottenuto con un lungo lavoro, modesto, silenzioso, entusiasta, meravigliosi successi dalle sue bambine delle *Scuole cittadine italiane del Comune di Fiume*, come documentavano molte esposizioni annuali dei loro ingenui freschi lavori scolastici. Noi potemmo esaminare i lavori del 1912, e da quell'esame ci venne il desiderio di un accurato studio della questione del disegno nelle scuole. (Durante la guerra il prof. De Meichsner preparò, pure a Fiume, geniali esercizi di disegno per i ragazzi). Molto si era fatto, sino al 1912 anche nelle scuole di Trieste. Le provincie italiane allora fuori del Regno erano le antesignane.

Nel Regno le prime iniziatrici del movimento *pro disegno dal vero* e *disegno libero* furono, prima di questa «Didattica», la prof. Lily Rocco Acanfora, delle scuole normali di Roma, e la prof. Ida Folli, delle scuole normali di Livorno (ora, di Bologna). Ora, qua e là, il loro esempio aveva avuto imitatori, anche per l'appoggio validissimo della *Associazione nazionale fra gli insegnanti di disegno.*

2. Identità del problema dell'insegnamento della lingua e di quello del disegno.

Non paia strano il ravvicinamento fra la questione dell'insegnamento della lingua e quella dell'insegnamento del disegno. Il problema, come vedremo, è *identico*. Lingua e raffigurazione grafica sono *linguaggio*, espressione; non c'è differenza essenziale, ma differenza estrinseca. Varia la materia nella quale l'intuizione si fa esterna e si offre così alle anime degli altri; ma non varia il significato spirituale dei due atti, che sono *arte e arte*. Potremmo dire che *si «raffigura» con parole*, e che *si «parla» con raffigurazioni grafiche*: intuiamo dalle parole come dal disegno, ciò che passava nell'anima di chi parlò a noi con parole o con figura. E volta a volta può bastare la *sola* parola; o può bastare il solo disegno; oppure la prima ha bisogno del secondo e il secondo deve completarsi colla prima.

3. Il disegno come linguaggio infantile viene di solito arrestato sul nascere.

Il bambino prima di venire a scuola parlava già e disegnava già, di suo, per il bisogno di estrinsecare colla maggior possibile ricchezza di mezzi la sua anima; e non solo parlava e disegnava, ma gestiva, cantava, costruiva, plasmava. Parola, mimica, canto, disegno, plastica, costruzione erano tutte insieme il suo linguaggio, e non già la *sola parola !*

Intendiamoci: non vogliamo già confondere la nostra osservazione con quella grossolanamente materialistica di coloro che nel farla, magari cogli stessissimi termini, intendono che la parola sia niente, *sonum vacuum* senza tutte le altre espressioni, e pretendono che la parola si renda intuitiva coll'oggettino e colla figurina illustrativa, pena il pappagallismo. No, la parola è essa stessa intuizione, e

vita dello spirito. Anche l'educazione che tiene scarso conto del disegno, del canto, etc., *raggiunge l'uomo* nell'intimo del discente. La parola di Dante è anche disegno, plastica, gesto vivo: « *Farinata che s'è dritto* » è narrato, scolpito, mosso.

Ma l'arte ha più vie, *e le può sempre aver tutte,* naturalmente, *sin dalla primissima età* così dell'individuo come del mondo umano.

Il male è che la fase di espressione grafica che corrisponde al *balbettio*, non è accolta dall'adulto collo stesso affettuoso adorante incoraggiante rispetto con cui sono accolte le prime manifestazioni della parola.

Il bimbo che *scarabocchia* non trova che assai di rado, intorno a sè, un atteggiamento di intelligente interesse, e perciò presto abbandona i suoi tentativi.

Bisogna assolutamente che l'adulto cambii tono:

non c'è sgorbio che non dica qualche cosa, a chi, conoscendo il bambino, assista al nascimento delle sue manifestazioni grafiche;

non c'è sgorbio che esprimendo almeno lo spirito di ricerca del bambino, non *completi* il linguaggio orale, insufficiente a fissare il ricordo di tutte le immagini e a suscitarle;

non c'è tentativo veramente spontaneo di disegno, che non nasca da un impeto, a dir così, *lirico* dell'osservatore, interessato agli oggetti ed alle scene che disegna;

non c'è espressione grafica rudimentale, per quanto povera, che non dia all'adulto occasione di conversazione col bambino, epperò di educazione, perchè l'adulto vuol capire che cosa il bambino avesse nella mente e lo eccita a parlare, epperò ottiene che il bambino veda meglio le cose ritratte, e chiarisca e precisi le idee intorno ad esse e torni alla attività grafica più capace e più vigile (1).

---

(1) Una serie ordinata dei tentativi di un bambino, dal primo informe scarabocchio al disegno espressivo, è più persuasiva di qualsiasi discorso.

4. Osservazioni di G. G. Rousseau.

L'osservazione della spontaneità e necessità del disegno nel bambino è del Rousseau, ma del Vico era l'altra più profonda del disegno *come lingua dei popoli antichissimi*, dalle espressioni mutole, con corpi, « *le quali..., vestite appresso di parole vocali, debbono aver fatta tutta l'evidenza della favella poetica* » (1).

Il Rousseau, grande precursore di tutta la moderna pedagogia dell'idealismo, che va concretandosi in istituzioni originali solo in questo ultimo periodo, aveva sentito tutta la ricchezza del bambino (cioè *dell'uomo*); e del disegno diceva: — Tutti i bambini si ingegnano di disegnare, ed io ben vorrei che Emilio si dedicasse a quest'arte... Mi guarderei bene però dal dargli un maestro di disegno; questi gli darebbe a imitare delle imitazioni, e lo farebbe disegnare solo sui disegni già fatti. Io voglio che gli sia maestra solo la natura e modelli gli oggetti ch'essa gli presenta... Nè voglio che dell'esercizio del disegnare sia solo a godere; parteciperò ininterrottamente a questo suo svago; egli mi avrà come suo emulo. Ma non gli farò sentire la distanza fra me e lui, disegnerò come lui, e stimolandone senza averne l'aria il progresso, andrò di pari pari passo con lui. E avremo colori e pennelli, e allumineremo, dipingeremo, pasticceremo insieme! « Ma

---

Si veda qualche raccolta di riproduzioni nei libri nostri ed altrui citati alla fine di questa trattazione.

(1) G. B. Vico, *Scienza nuova prima*, I. III. c. 22 e 27-33 e *Lettera al De Angelis*. Tolgo la citazione dall' *Estetica* del Croce. 3a ediz. pag. 256.

Al disegno dell'uomo dei tempi più remoti corrisponde infatti perfettamente il disegno del bambino.

Gli oggetti *popolari odierni*, d'uso domestico rozzamente modellati o scolpiti sono meravigliosamente simili ai corrispondenti della più remota antichità.

Lamberto Loria nel suo opuscolo di propaganda *Per una mostra etnografica nazionale*, Firenze 1910, ha messo a riscontro utensili ancora oggi in uso in taiune regioni italiane, con i consimili di due mila anni fa, trovati negli scavi. La somiglianza estrema salta agli occhi di chiunque osservi in un museo gli avanzi della più remota civiltà. (Si confronti lo studio del Colozza, più avanti citato).

non lasceremo mai nei nostri pasticci di spiar la natur tutto faremo sotto gli occhi di tale maestra » (1).

Ecco posto il problema dell' insegnamento del disegno con parole, la cui vivacità e freschezza non hanno certo superato nemmeno i valorosi rinnovatori odierni della didattica del disegno.

5. Giustificazione teorica del « nuovo metodo » per lo insegnamento del disegno. Coincidenze particolari della didattica del disegno colla didattica della lingua.

Noi cercheremo di dare la giustificazione teorica del metodo nuovo dell' insegnamento del disegno e insieme la correzione di errori e limitazioni sue (2).

---

(1) J. J. Rousseau, Émile, libro II, pag. 114-15 dell' edizione delle *Œuvres complètes*, dell' Hachette, vol. 2°, Paris, 1908.

L'affermazione del valore del disegno *dal vero* è però più antica assai, per es. è già di Aristotele.

Vedremo più in là le deficienze della concezione del disegno in Rousseau che non sono state in nulla sorpassate dalla cosidetta pedagogia sperimentale, e che non possono essere oltrepassate che da una estetica filosofica.

(2) Giustamente la Rocco-Acanfora protesta contro le intrusioni degli incompetenti nelle questioni della didattica del disegno: L'intrusione « avviene nel vasto campo dell'arte nostra, in cui i critici e i letterati galoppano spensieratamente e, se mi si permette, un po' presuntuosamente, discutendo di indirizzi didattici, di forma e di tecnica, di colore e di prospettiva, mentre i cultori dell'arte brontolano sull' invasione... barbarica, pur non trovando nè il tempo, nè la volontà di sollevare lo sguardo oltre la stecca e il pennello e di imporre il *Quos ego* al dilettantismo e all' enciclopedismo. Così taluno svolge con grande sicurezza teorie strane sulla didattica del linguaggio grafico e non si accorge che sorpassando il limite delle proprie cognizioni, invade il campo altrui e casca... nelle accidentalità del terreno che non conosce ».

Benissimo detto; ma la didattica, come appar chiaro da tutto questo libro nostro, non è scientificamente che la risoluzione dei problemi speciali dell' insegnamento in problemi generali dello sviluppo spirituale. In quanto speciali i problemi così risoluti in senso scientifico, continuano però a permanere come problemi *pratici* e la competenza è degli specialisti. Così noi non ci impancheremo a giudici nella questione se l' insegnamento del disegno debba, per dirne una, cominciare dagli oggetti che offrono linee curve piuttosto che da quelli che si ritraggono con rette, ma la questione dei limiti e del carattere di ciascun insegnamento nell' insegnamento della cultura è di natura strettamente filosofica. Noi non artisti faremo parlare gli artisti e soltanto loro nelle questioni tecniche, ma gli artisti, *in quanto maestri della loro arte*, cercheranno da noi la giustificazione teorica dei loro sforzi educativi, e la correzione dei loro errori *teorici* (teorici, si badi, non pratici !) circa l' insegnamento. *Unicuique suum.*

Per esempio, una sola osservazione: l' espressione *disegno dal vero* è scientificamente errata. In realtà non si disegna che *dalla propria intuizione*, non da un vero esterno ed estrinseco a noi, dal vero come « oggetto » e quasi « modello » Se l' ideale dell'arte fosse la somiglianza, arte perfetta sarebbe la fotografia.

Basteranno pochi cenni, perchè la questione è stata trattata implicitamente già nei capitoli dedicati all'insegnamento dell'italiano.

1. *La lingua è individuale = il disegno è individuale*; anche esso nasce da un bisogno dell'anima e, pur nella più semplice e ingenua manifestazione, da uno sforzo di raggiungere nella estrinsecazione grafica la propria visione, che è certo più viva che non i segni, poveri e schematici, come povero e schematico è il linguaggio della primissima infanzia, perchè ingenuissimo è il pensiero.

2. *Come il linguaggio orale è una continua creazione del bambino che, scontento della propria espressione, continuamente la muta, spinto dalla crescente chiarezza delle sue intuizioni e dei suoi pensieri; così il disegno è uno sviluppo anch'esso, un perenne ritrovamento di forme, per la insoddisfazione di quelle già trovate.*

Quindi, come nel linguaggio orale la precoce e impaziente correzione (frutto della mancanza di simpatia o di una sbagliata simpatia per il fanciullo) è disturbatrice dello sviluppo linguistico, e confonde e fa ammutolire il fanciullo, piuttosto che chiarirgli le idee e aiutarlo a parlare, così pure disturbatrice anzi devastatrice della intuizione pittorica e del relativo sforzo di estrinsecazione grafica è la precoce correzione, o, peggio, il disprezzo del disegno puerile.

3. *Nel linguaggio come nel disegno è dapprima correttivo non l'intervento diretto, didascalico, del maestro; ma l'esempio cautamente offerto al fanciullo,* senza intimidirlo, senza fargli sospettare che si voglia spregiare la sua espressione, lodandola anzi e incoraggiandola al possibile.

4. *Nella lingua la grammatica è inconcepibile come guida*

Possiamo mantenere, solo con tale avvertimento, la denominazione *disegno dal vero nelle scuole*, per contrapporla alla tradizione cattiva di disegno-copia, di disegno da modelli-disegno, di disegno ch'è qual cosa di simile alla *calligrafia*, e, al più, a una *ideografia*. Ma preferiamo, in genere, dire: *il disegno «come arte infantile» nella scuola*, oppure senz'altro, il *disegno come arte*.
[I programmi del 1923 posero l'accento specialmente sul *disegno spontaneo*].

« *anticipata* » *al parlare*. Così è impaccio più che aiuto lo studio astratto delle forme geometriche, lo studio delle proporzioni e della prospettiva di qualunque specie, come qualcosa di anticipato al disegnare.

E come nell'insegnamento linguistico l'insistere sulla regola astratta, in luogo del *far parlare*, conduce al psittacismo della regola, per il quale la regola è *fuor dell' esempio*, così nel disegno prender le mosse dalle suddette astrazioni conduce alla ripetizione meccanica delle forme astratte, magari « mirabilmente »; ma non fa nascere la *capacità di trovare le forme nelle cose*, intuendole con freschezza di anima.

Si ha pertanto il mostro didattico di alunni e di alunne che dopo molti anni di disegno, uscendo dalle scuole secondarie non sanno poi nella scuola elementare *illustrare* la lezione con quattro tratti alla lavagna, ove manchi l'oggetto del museo scolastico! E si ha là non meno grande mostruosità didattica dei falsi giudizii dell'insegnante di disegno che considera *bravi* in disegno quelli che sanno meglio le astrattezze del disegno lineare ed eseguono i problemi di disegno geometrico con pedante precisione, mentre molto probabilmente i più bravi sono da cercare fra.. i « bocciabili », nei quali è stata compressa la spontaneità della intuizione! Errore di giudizio che non commettono più, nella grande maggioranza, gli insegnanti di italiano, pei quali gli alunni migliori non sono quelli che sanno meglio *ricantare* là regola grammaticale, ma quelli che leggono con più intelligenza e scrivono con più perspicuità.

5. Però, come nella lingua si vien formando, coll'acquisto progressivo di essa, la grammatica,—continua coscienza riflessa della *propria* lingua (e non di una lingua *modello*!) —, così nel disegnare viene nascendo *da sè* una certa capacità di norme geometriche, di regole prospettiche, etc. E nel primo grado d'insegnamento del disegno *non si deve* rendere esplicita la regola nell'insegnare, ma lasciare al-

l'alunno che se la trovi e se ne giovi, sino a quando gli serve (1). Se la regola è sbagliata, la correggerà non perchè gli insegnerà la regola migliore, ma perchè *gli si farà vivere la regola migliore* (la tecnica del maestro) correggendo il disegno; lasciando che segua con avidi occhi (senza troppe spiegazioni) il disegnare di chi sa far meglio; facendogli contemplare opere d'arte.

Non altrimenti la lingua adoperata dal maestro e le letture di pagine vive di artisti (non di « fornitori » di letteratura *infantile*!) erano, per sè, sufficiente « grammatica » nei primi anni dell'insegnamento della lingua.

6. La *tecnica* come insegnamento speciale verrà solo nelle scuole superiori, come la grammatica torna opportuna nelle scuole secondarie di secondo grado; e come per la grammatica si desidera qualcosa di meglio che l'impedantirsi in una teoria astratta d'una lingua modello, e cioè *la storia della lingua*; così per la tecnica delle scuole superiori dovrà essere data, piuttosto che una regolistica, una *storia dell'arte*, che riveli come lo spirito artistico si sia svolto conservando, per rinnovare; innovando per conservare.

Si evita così il doppio assurdo: *a)* della storia della pittura insegnata nell'attuale Liceo a chi non sa nulla di pittura, perchè le scuole (come oggi sono) gliene hanno ucciso il bisogno nello spirito; *b)* della grammatica della pittura nelle scuole di Belle Arti, che fa il paio colla grammatica della musica, l'armonia, il contrappunto (risolubili in istoria della musica) nei Licei musicali.

---

(1) [Gli errori di *prospettiva*, cioè i peccati del disegno contro la *fedeltà al reale*, per i quali il disegno non risvegli una immagine *esatta*, si trovano, a centinaia, nei quadri degli albori della pittura moderna. Per ciò diremo che la pittura degli albori è *scorretta*? *liricamente* essa è quella che è, con un suo incanto a cui non è estranea nemmeno quella creduta imperizia. Perchè vorremmo che un bambino incominciasse dalla fredda perfezione del realistico ricalco, dalla *esattezza* (illusoria del resto), della esercitazione predisposta guidata per raggiungerla? Lasciamo che *tenti* e che *si corregga da sè*, il più possibile.

Il *Gruppo d'azione per le scuole del popolo* di Milano (Via Paolo di Cannobio 24) ha pubblicato nel 1932 una interessante raccolta di ERMANNO BONELL: *Alle sorgenti dell'arte: documenti per una didattica del disegno infantile*, che può essere molto istruttiva a questo riguardo].

7. Come la parola è parola nella sua pienezza, così il disegno non è disegno di linee, *da riempire poi con colori*, ma disegno integrale diretto, con colori (Rousseau).

8. Come nell'insegnamento della lingua comporre non vuol dire inventare *su un tema convenzionale*, ma rielaborare un contenuto spirituale che si possiede già, e cioè *rendersi conto di esso;* così nel disegno non si può concepire il tema retorico, ma la diretta visione ed espressione di un insieme *individuato*, o la rielaborazione d'un'opera d'arte altrui. Questo giustifica *in un grado superiore dell'insegnamento*, anche la *copia dell'opera d'arte*, come un riviverla, sforzandosi di ritrovare il segreto dell'artista che la compose.

Disegno *dal vero*, sì; ma con questo chiarimento, che il vero è anche il vero dell'arte, *non solo quello della natura*, considerato astrattamente.

L'opera d'arte da espressione discende a impressione, che deve essere *nuovamente espressa*, cioè ritrovata. Se voi mi escludete il quadro dal materiale riproducibile nella scuola, «avete arbitrariamente limitato il materiale di impressione» (1).

Certo però che, come non diamo a studiare i «modelli» di componimento italiano, così non diamo a studiare e a riprodurre cartelloni modelli; e lasciamo agli alunni una certa *scelta* dell'opera d'arte da copiare, e una certa libertà di interpretarla, salvo a commentare le false interpretazioni.

9. Infine, come gli esercizii scritti sono da noi concepiti *in tutte le materie* di insegnamento, così il disegno deve

---

(1) Tolgo queste parole da una lettera privata che Guido Fondelli professore di disegno d'ornato e di architettura nella R. Università di Padova mi ha fatto la cortesia di mandarmi, per chiarirmi il suo pensiero su questo punto.

[Per conto nostro abbiamo fatto la constatazione che i fanciulli, una volta avviati alla espressione grafico-pittorica, da chi ha saputo incoraggiarne e alimentarne la spontaneità, a un certo punto cercano *da sè* dei modelli (non propriamente *da copiare*, ma *da rielaborare*). Anche per i disegni *suoi*, cioè di sua invenzione e di freschissima e ingenuissima ispirazione, il fanciullo si *impresta* elementi di opere vedute.

Cfr. *Athena Fanciulla*, edit. Bemporad, Firenze, e *La Buona Messe*, ibid.].

essere concepito come correlativo a ogni disciplina, in minore o maggiore grado, ad es., al comporre, alla geografia, alle scienze naturali, alla geometria, etc. etc.,—come immaginazione, diremo così, *attiva* (di chi realmente *esegue* il disegno); alle letture, alla storia — come immaginazione *contemplativa* (illustrazioni dei libri).

6. Valutazione astratta del disegno in Rousseau, in Spencer, in Bain, e nella odierna psicologia sperimentale. Errori dei « pratici ».

Chiudiamo con poche osservazioni critiche.

a) « Il ROUSSEAU, pur avendo sentito il dovere di rispettare l'attività del bambino che spontaneamente disegna, non intese però appieno il valore educativo del disegno. Egli infatti accanto alle bellissime riflessioni da noi ricordate ne mette altre che riducono il pregio del disegno al colpo d'occhio più esatto, alla mano più sicura, alla conoscenza dei veri rapporti di grandezza e di forma e ad una più pronta esperienza dell'effetto della prospettiva » (1). Meglio intese perciò il significato del disegno GAETANO FILANGIERI (+ 1788) il quale lo vuole come esercizio per *caratterizzare gli oggetti che cadono sotto gli occhi*, e come propedeutica all'*arte* vera e propria (2).

Il Rousseau inoltre consigliava di lasciare quasi completamente a sè il bambino nel suo esercizio spontaneo; escludeva così — come in tutta la sua opera — il problema propriamente didattico.

b) HERBERT SPENCER, con quella astrattezza che caratterizza tutti gli scritti pedagogici dell'indirizzo positivistico, pur consigliando, sulle tracce del Rousseau, l'abolizione dei modelli, concepiva il disegno dal punto di vista della *ginnastica dei sensi:* « Bisogna che il fanciullo

(1) *Op. cit.*, L. II, pag. 115.

(2) G. NISIO, *Il libro IV della Scienza della legislazione* di G. FILANGIERI, esposto e commentato. Roma, Società editrice « Dante Alighieri » 1904, a pag. 215.

impari a muovere la sua mano ed acquisti qualche nozione di somiglianza »..... « Esercizi spontanei della potenza di percezione e della facoltà di dare movimenti regolari alle mani », etc. etc. (1).

Belle cose, che, dopo tutto, si trovano pure nell'esercizio che fa il bambino di abbottonarsi le scarpe, e in qualunque altro consimile!

Del disegno *come arte, come linguaggio,* nemmeno il più lontano sentore nè in Spencer nè in altri positivisti.

Si consideri che A. Bain, ad es., concepisce il disegno (come tutte le altre arti le quali, per usare la sua espressione barbarica, « indirizzano l'occhio », e cioè la scultura, l'architettura, la pittura) come arte *di eccezione,* riservata a pochissimi. Così per lui non nasce nemmeno il problema didattico del disegno (2).

c) La recente Pedagogia sperimentale (che trae le verità pedagogiche dalle statistiche, dalle medie e da simili indici estrinseci) osservando il bambino, non guidata da un concetto dell'arte, astrae e tipizza una *successione di interessi* e di attitudini, sulla quale molti poi modellano i programmi del disegno, facendoci ricordare così le strane pretese di chi a proposito di educazione linguistica aveva tipizzato un interesse del bambino, assumendolo isolatamente come guida dell'esercizio scolastico (3).

---

(1) Herbert Spencer, *L'educazione intellettuale, morale e fisica,* nuova traduzione italiana di Luigi Cussini, Milano-Roma, e Trevisini edit., 1889, a pagina 84 e segg.

(2) *Op. cit.,* pag. 447. Per quanta altra gente il disegno è « affar di occhi! »

(3) Si veda il capitolo sul *componimento* e la *Nota aggiuntiva.*

Gino Ferretti, che ha scritto alcune delle pagine più pregevoli comparse in Italia sulla questione del disegno, indulge alle pretese dello sperimentalismo (a pag. 93 e segg. dell'op. cit.). « Non possono giovare a risolvere il problema osservazioni su fanciulli isolati. Le disposizioni naturali sono in questo campo variabilissime, e solo le medie statistiche possono fare al nostro caso ».

Non giova però chiedersi che cosa preferisca disegnare e come disegni il bambino, e dare poi come risposta *una media,* mentre l'esigenza dell'espressione (non conta se orale o grafica) nasce da una situazione spirituale sempre nuova, e sempre diversa. E il problema didattico non è nell'imporre il materiale di impressione al bambino, ma nello svolgere la sua *individuale* espressione; non nell'imporre ai 10 anni dei fanciulli e ai 13 delle fanciulle che la media indica come l'età in cui comincia l'idea delle relazioni prospettiche, una prospettiva, ma nell'aiutare la spontanea formazione della regola di prospettiva, quando se ne presenta l'opportunità, *caso per caso.*

A furia di cercare medie statistiche la pedagogia sperimentale dimentica l'arte, che è cosa fuor delle medie, *individuale* per definizione, anzi per eccellenza.

d) Il Meumann ritiene importante farci sapere che cosa «entra in giuoco» nel disegnare: 1. La percezione visiva; 2. La rappresentazione costruttiva delle forme; 3. La memoria immediata visiva; 4. La prontezza della mano; 5. L'associazione delle immagini poggiantisi sui diversi sensi (immagini di moto con immagini visive, etc.) (1).

Tutte cose che si trovano anche all'infuori del disegno *come arte*; capacità, esercitando le quali tanto si ha il disegnatore, quanto si ha lo scrittore esercitandolo, supponiamo... nell'ortografia per sè, astrattamente considerata!

e) Nella concezione dell'insegnamento del disegno gli artisti hanno sentito, essi prima che i pedagogisti e gli psicologi, la identità essenziale del disegnare *come arte* col linguaggio e col *comporre* (forma più complessa di parlare). Ma qualche volta da questo giusto concetto passano ad uno falso; vogliono modellare i programmi del disegno su tradizionali e retorici programmi di lingua [persistenti malgrado ogni riforma]. Così ad esempio qualcuno ha introdotto il còmpito grafico *su tema convenzionale*, equivalente al componimento retorico della scuola d'italiano.

È evidente che tutte le critiche fatte al falso comporre con parole, si possono riportare sul falso comporre con segni e colori (2)

---

(1) *Vorlesungen zu Einführung in die experiment. Pädagogik* in 2 volumi. Engelmann, Lipsia, 1907. Vol. II, pag. 361-69, (discusso in G. Ferretti, *op. cit.*, a pag. 96).

(2) Una ricchissima bibliografia sino al 1912 sulla riforma dell'insegnamento del disegno in America e in Europa si può trovare nel Manuale citato del Rein, vol 101, seconda edizione, 1901, all'articolo *Zeichenunterricht* (pag. 308-351) che si deve a G. Götze, il più attivo propugnatore della riforma del disegno in Germania, prima della guerra. Del Götze conosciamo pure una breve garbata memorietta, raccolta nel vol. *Versuche u. Ergebnisse* della *Lehrervereinigung* di Hamburg, che è stata promotrice di nuovo vigore educativo in tutti i campi dell'insegnamento. L'introduzione del disegno *come arte* nella scuola tedesca prese anzi, per qualche tempo, il nome di *metodo di Amburgo*. In francese un'ampia trattazione è quella di M. Braunschwig, *L'art et l'enfant*. Toulouse, E. Privat, 1908 (Libro I, Cap. II; e libro III, cap. I e appendici III.) Cfr. pure, B. Perez,

7. Il disegno nei programmi italiani del 1923.

[La riforma scolastica italiana, realizzando pienamente i *desiderata* espressi in questa *Didattica*, fece al disegno grandissimo posto.

I programmi danno suggerimenti circa l'atteggiamento del maestro, dal quale esclusivamente dipende che non vada perduta o falsata l'*ingenuità espressiva*:

« La scuola deve rispettare i primi tentativi, e spesso buffi, che sono pur sempre il massimo che il bambino possa dare in quel momento del suo sviluppo. Ora, arrestare o non tener conto della spontanea espressione grafica o non eccitarne la manifestazione, equivale a danneggiare lo integrale sviluppo spirituale del bambino. Questo non intendono i maestri, che nell'insegnamento del disegno pretendono troppo presto precisione di lavoro, e per conseguenza correggono ovvero esigono cancellazioni o rifacimenti da parte dello scolaro, uccidendo la spontaneità dell'espressione grafica.

L'Arte e la poesia nel fanciullo, trad. ital. di A. Mandelli, Milano Roma, edit, Trevisini, 1889; JAMES SULLY *Children's Walys'* New-York, Appleton Company 1897; L. TOLSTOI, *Oeuvres complètes:* Articles pédagogiques (trad. francese di J. W. Bienstok), editore P. W. Stok, Parigi, 1905.

[Oggi non è pessibile, dopo venti anni dalla prima edizione di questo libro, limitarci alle poche indicazioni sopra segnate. Nè d'altra parte è facile dare in una breve nota l'idea sufficiente del vastissimo movimento didattico, italiano e straniere, specie dal 1920 al 1930. Sino al 1926 una accuratissima bibliografia sul disegno ho fornita io stesso (si tratta di centinaia di indicazioni, con annotazioni storiche e critiche) nel lavoro *La buona messe: studii sul linguaggio grafico dei fanciulli*, Firenze Bemporad. Per gli anni posteriori a quel mio libro, posso aggiungere: E. PREDOME, *I disegni dei ragazzi*, Torino, 1928; A. MARCUCCI *Il programma didattico*, edit. « La scuola dei contadini dell'Agro romano ». Roma. G. PIZZIGONI, *Le mie lezioni ai maestri italiani*, Milano, 1930.

Ricchissimo di considerazioni sullo sviluppo del disegno nel fanciullo, e forse il lavoro meglio corredato di documentazione, è il vol. di OSKAR WULFF *Die Kunst des Kindes*, edit. Enke, Stuttgart, 1927. Ne feci dare ampia relazione in *Educazione Nazionale* 1928; Agosto, pp. 422 437.

Il Wulf publicò poco dopo uno speciale supplemento, tenendo conto della didattica italiana contemporanea.

Un piccolo libro, molto convincente, sull'*arte* dei fanciulli ci diede nel 1931 il WOLFANG PFLEIDERER. *Die Geburt des Bildes*, Stuttgart, 1931. È da augurare che possa presto pubblicarsi anche in italiano.

Nel campo della scuola il capolavoro è quello del KUNZFELD, citato in altra

La necessità principale è che il bambino si esprima con disegni, da solo, come può.

La correzione verrà via via collo sviluppo. La si aiuti, senza sforzarla. Correggere prematuramente, in questo caso, come in tutti gli altri, equivale a disturbare, anzi devastare le prime intuizioni.

Il maestro corregga il più possibile una descrizione orale imprecisa del bambino con uno schizzo alla lavagna; corregga un lavoro del piccolo disegnatore con una sua descrizione orale; cioè, corregga la parola con il disegno; il disegno con la parola. Altrimenti la correzione non sarà che molesta interruzione, che intimidirà e scoraggerà l'alunno ».

Fra gli esercizii collaterali più importanti per il disegno delle prime classi, i programmi consigliano i giuochi di ritaglio, non sono una specie « folclorica » di disegno scherzoso, ma si prestano a sviluppi didattici e artistici quasi illimitati, quando si usino le carte colorate (1).

Naturalmente, dato il punto di partenza, il legislatore pur non escludendo la *esercitazione collettiva preparatoria* e il disegno *tecnico*, che è di sua natura uniforme (2), non vuole che si dia al disegnare il carattere di obbligo collettivo ad ore fisse, e gli mantiene con ogni accorgimento il carattere di manifestazione individuale, così nella libera gara del *Calendario della Montesca* (3) come nelle *illustrazioni* ai componimenti mensili e annuali e al diario.

---

(1) Un genialissimo pittore ed educatore cecoslovacco, il Cizek, ha fatto entrare il ritaglio nell'uso didattico d'ogni grado di scuola. Chi volesse vedere gli effetti, esamini gli album del CIZEK, *Papierschneide u. Klebearbeiten*, editore A. Schroll, Vienna. Molti graziosi documenti delle scuole di Vienna si trovano in A. KUNZFELD, *Naturgemässer Zeichen und Kunstunterricht, Deutscher Verlag für Jugend und Volk*, 1924-26, in 3 voll.

(2) Per la sua *regolabilità*, il disegno tecnico entra, con gli espedienti ingegnosi del ROMAGNOLI, nella educazione dei ciechi. Per i ciechi il *disegno spontaneo o lirico* è surrogato molto bene dalla plastica. Si veda il saggio di LEONE CIMATTI, *Il disegno tecnico nell'educazione preprofessionale dei ciechi*, in *Rivista Pedagogica*, 1933, fasc. V.

(3) I programmi consacrano il nome de *La Montesca* giacchè quella scuola, precorritrice (come *La Rinnovata* di Milano) della riforma scolastica, imperniava l'insegnamento sull'osservazione e la sperimentazione e sullo studio della circo

All'esercizio personale e diretto dell'arte vanno associati la « *contemplazione di opere d'arte* » (1) e i « *compiti di descrizione* » *dei quadri*.

Nell'attuazione della riforma possiamo assicurare che il *minimo*, segnato dai programmi ufficiali, con cauto riguardo alla tradizione, per non turbare troppo il corpo insegnante impreparato (2), è stato per taluni rispetti di gran lunga oltrepassato in molte scuole di avanguardia, anzi in intere zone scolastiche (3), come continuamente hanno dimostrato e le esposizioni interne delle scuole, a fin d'anno, e le esposizioni regionali e nazionali di disegni infantili (4).

---

stante natura, sempre coll'aiuto del *disegno infantile*. Che cosa fosse, originariamente, l'esercizio didattico del « Calendario » nelle scuole de *La Montesca* (gara di disegno spontaneo, per seguire le vicende della vegetazione), si veda dalle tavole pubblicate da G. PIACENTINI, *Il calendario de « La Montesca »*, Roma, *Associazione del Mezzogiorno*, 1924.

(1) A comprendere i capolavori della pittura guidano i fanciulli con vivacità gli originali lavori di G. EDUARDO MOTTINI, veri libri di *esplorazione nel regno dell'arte*. Si legga, ad es. il delizioso volume *Viaggio alle isole d'oro*, Milano, Mondadori, 1932.

(2) Nessun dubbio che all' arte e all' *educazione artistica* dei fanciulli mirasse il legislatore nel 1923. All'arte, come elemento o momento della formazione spirituale. E se chi compilò i programmi respinse l'accusa che si volessero *fare degli artisti*, si doveva ben intendere tale battuta polemica. Si rispondeva ai critici della riforma che non si aspirava a *finitezza artistica*, cioè a prodotti apprezzabili come vera « arte », nel senso popolare e professionale della parola, ma, appunto, all'*arte fanciullesca*, come tale. Si voleva cioè che si restasse *nei limiti dell'infanzia*. Ha torto perciò GINO FERRETTI (nel suo volume *Scienza come poesia* pag. 168-70) di attribuire a chi fece la riforma la meschinità di rinchiudere il disegno entro i cancelli della *diligente osservazione*, anzi che liberarlo per i liberi campi dell'intuizione artistica. Naturalmente però, nei programmi fu *anche* considerato il disegno come sussidiario dell'apprendimento.

(3) Ricordiamo quel che si fa per la *decorazione della scuola* ne *Le scuole per i contadini dell'Agro Romano e delle Paludi Pontine (vedi il Programma didattico di tali scuole*, pubblicato da A. MARCUCCI*)*; segnaliamo, fra tutte come eccellenti, le *Scuole di Siena*, dirette da E. NICOLETTI, alle quali specialmente le attinsi per il mio libro *La buona Messe*. Perfette, per il disegno come per molte altre cose, le scuole del Canton Ticino.

(4) Fra le più importanti degli ultimi anni, quelle di Firenze, di Siena, di Bologna, di Chieti, di Trento.

Molto materiale deve aver conservato il *Museo didattico nazionale* di Firenze, fondato da GIOVANNI CALÒ. Una forma di esposizione continua, per i bimbi e per le famiglie, è quella dei giornali redatti e illustrati dai fanciulli, intorno ai quali si può vedere il mio studio corredato di figure, *Les Journaux d' Enfants en Italie ; ceux rédigés pour eux et ceux qu'ils rédigent*, in *Revue internationale de l'enfant*, Genève, I, 1928. Molte belle cose di fanciulli han pubblicato « *E Val* » (*Il Vaglio*) di Cotignola (Ravenna); *L'arte dei piccoli*, supplemento illustrato della *Scuola italiana moderna*; *Il Balilla dell'Alto Adige*, di Bolzano.

Nel decennio 1923-1933 si sono costituiti molti archivii didattici sopratutto per conservare, come oggetto di studio, i compiti illustrati e i disegni liberi dei fanciulli sistematicamente ordinati (1).

Non c'è scuola che si rispetti che non formi le sue collezioni, seguendo per classi e per anni di esperimento l'attività degli alunni e dei maestri. Ma le più persuasive delle raccolte sono quelle che mostrano tutto lo sviluppo del linguaggio grafico di singoli alunni, per molti anni di seguito.

Gli *archivii didattici* oltre che strumento necessario per le *esercitazioni di critica didattica* (che sono il compito educativo cui attendono ispettori e direttori delle nostre scuole) sono stati assai spesso rivelatori di temperamenti artistici eccezionali da coltivare nelle scuole speciali (2).

Fini analisi e riproduzioni felicissime di disegni infantili, con molte tavole a colori) troviamo nel volume di HUGO DEBRUNNER, *Seelenfrühling* (Primavera delle anime): *Die zeichnerische Schöpferkraft des Kindes und ihre künstlerische Entwicklung*, 1928 Edit. « *Psychokosmosverlag* », Monaco, Lipsia, Zurigo. Vi sono compresi parecchi disegni e pitture di fanciulli italiani del Canton Ticino.

Una notizia ricca di illustrazioni si troverà nella pubblicazione fatta da BRUNO KAISER, ideatore ed editore dell' « Almanacco Pestalozzi »; *La V Esposizione « Gioventù Svizzera e Arti del Disegno »*, Berna, nel 1927, in occasione del centenario pestalozziano. Si noti che l'organizzatore non è un uomo di scuola, ma un commerciante intelligente e chiaroveggente, appassionato fautore del rinnovamento educativo nel senso dell'*attività spontanea*.

È del Kaiser il giudizio, esattissimo, che « I decennii in cui vigeva il disegno dai modelli erano quelli della maggiore decadenza artistica nell'artigianato e nell'industria ».

Documenti da me pubblicati in *Buona Messe* sono utilizzati da E. CLOUZOT nello studio *Dessins d'enfants*, Ginevra 1927. Non mancano libri illustrati da fanciulli, stampati per gioia di altri fanciulli. Ricordo due *albums*: *Sonntag im Dorf*, Sesam-Verlag, Vienna, con illustrazioni di un ragazzo di 12 anni, e *Das Jahr in Bilden*, stesso editore, con venticinque tavole di una dodicenne scolara del Cizek. Ma quanti bei *libri illustrati* hanno composto bimbi italiani, che nessuno ha creduto o potuto mettere a disposizione degli studiosi e degli educatori! Forse un giorno *i libri di sole figure* per bimbi piccini saranno principalmente prodotti da bimbi più grandi, che compongono con animo più vicino e più ingenuo che non illustratori adulti.

(1) Perfetto quello di ERNESTO PELLONI nelle Scuole di Lugano, che io potei visitare nel 1923, e dal quale trassi molte idee per la mia propaganda didattica nel Regno. Nel Museo d'arte di Mannheim (Mannheimer städliche Kunsthalle) c'è, dal 1928, un *Archiv für Kinderzeichnungen*, a carattere internazionale, per lo studio sistematico del disegno infantile.

(2) Battaglia vinta, dunque, per l'arte infantile nella scuola?

No. Troppi maestri ancora si attardano. E la mancanza di « *studio della scuola* » negli istituti magistrali, che preparano i nuovi educatori del popolo, fa che molti alle prime armi non abbiano chiara coscienza della via da seguire.

*
* *

L'attività del disegnare è completata da altre due manifestazioni, per le quali valgono tutte le considerazioni che abbiamo fatte sulla didattica dal linguaggio grafico: *la composizione decorativa e l'arte calligrafica*, che ha la sua bella manifestazione di *eleganza* e di *gentilezza* di ritmi, nelle pagine di « bella scrittura » (1), e *l'espressione plastica*, che prestandosi le circostanze può interamente sostituire il linguaggio grafico artistico (come nei ciechi, i quali non sono capaci che di « disegno tecnico ») e affiancarlo validamente, intrecciandosi altresì colle esercitazioni di lavoro (2).

L'insegnante, quale *promotore* di espressione artistica infantile, può personalmente essere poco capace di fare nel campo grafico, lavorando quasi a gara coi suoi alunni. È difficile però che non riesca, con un po' di buon volere, almeno nei campi collaterali.

---

(1) Su la *bella scrittura* e sull'arte di ornare i quaderni con piccole composizioni decorative si veda la bellissima memoria di RICCARDO DALPIAZ in *Scuola e Riforma* Ediz. « Scuola Regina Elena » Bolzano, Gennaio e Febbraio 1934.

(2) Come possa esser destato il gusto del *plasmare*, pur senza farne un *esercizio imposto* (e burocratizzato in compiti comuni a tutti i fanciulli); come il plasmare esprima, esso pure, a suo modo tutta l'anima del fanciullo ha mostrato in un suo diario didattico MARIA BERGEMANN KÖNITZER; *Das plastische Gestalten Kleinkindes*, edito dal Böhbhaus, a Weimar. Utile: DUMONT ET PHILIPPON, *Les travaux manuels*, edit. Larousse, Parigi. Per la *plastica* è ancora sussidio valido, sebbene iniziale, il manualetto di lavoro educativo di U. BOCCABIANCA, *La Plastica*, Antonio Vallardi, edit. Milano, 1909.

Per i lavori su *linoleum*, modernissimo mezzo di disegno, che ha possibilità di riproduzione tipografica diretta e immediata, si ricordano le istruzioni al *Gruppo d'azione per la scuola*, via Paolo di Cannobio, 24, Milano.

b) L'educazione musicale nella scuola.

Una vera e propria educazione musicale, anche se modesta, fin quasi al principio del secolo ventesimo, malgrado le aspirazioni di musicisti e di educatori, veniva considerata privilegio di chi potesse fruire di un lungo *otium* nella fanciullezza, nella adolescenza, nella giovinezza; privilegio cioè del ceto agiato, nel quale il lavoro professionale produttivo non suol mai cominciare prima della maggiore età. Anzi anche nel ceto elevato e medio una vera e propria educazione musicale non costituiva mai la regola, se non per le donne; per gli uomini restava sempre una *eccezione*, e piuttosto rara. La migliore prova di ciò sta nel fatto che la scuola media di qualsiasi grado ed indirizzo — tranne un poco la magistrale — è stata fino a poco tempo fa (ed in gran parte ancora è) priva di cultura musicale, e solo da pochissimi anni (1) hanno acquistato cittadinanza in essa i trattenimenti musicali giovanili a titolo oltre che di ricreazione, di complemento alle nozioni di storia dell'arte (2).

La musica, dunque, nella coscienza comune era dai più considerata di valore, diremo così, « ornamentale »; e l'acquisto di uno speciale addestramento nella audizione, nella lettura, nella esecuzione, nello scriver musica, è rimasto impegno di scuole per gli « specialmente dotati », da indirizzare alla professione artistica.

Il valore educativo sostanziale, *universale*, della musica

---

(1) Per iniziativa di Leonardo Severi.

(2) Per pochissimi anni a Roma, all'Augusteo si tennero i *concerti per gli studenti delle scuole medie*. L'iniziativa però in provincia continua qua e là.

non veniva negato, ma era limitato alla «*fruizione dell'ascoltatore*» e affidato interamente alla scelta di ciascuno, come svago intelligente e giovevole. Anche però così ridotta, la musica, nelle sue forme più alte era stimata cosa evidentemente eccezionale, consentita principalmente a chi poteva permettersi il dolce *otium*, pagandoselo largamente (1).

Quale è il valore dell'arte musicale?

Essa è rivelatrice ed evocatrice, e insieme elevatrice del sentimento, al quale offre la mirabile suggestione e guida delle movenze e degli atteggiamenti ritmici e tonali. L'ascoltatore (e più l'esecutore) viene *trasportato* in «stati d'animo» superiormente chiari e sereni, toccando e scoprendo in sè le scaturigini più profonde del proprio sentire.

L'arte dà *misura* e *movenza*, nettamente e delicatamente configurate, al nostro impeto di realizzazione vitale, che, fuori dell'espressione, resta—a seconda delle circostanze e dello stato generale,—passione, sofferenza, tumulto, vaga inquietudine, senso di interiore disagio, uggia di monotonia; o incomposto e sensuale fervore fisico, allegrezza e vivacità istintiva, chiassosità, scompostezza interiore, di tanti gradi e sfumature.

L'arte ci toglie, divinamente, dalla realtà quotidiana greve all'anima, nel senso che ce la trasforma e illumina e ras-

---

(1) Prima della guerra, solo (per quel che sappiamo noi) a Milano, nel 1912 la Società Umanitaria seppe creare il Teatro del Popolo e il primo esperimento fu bello, e commovente. A Trieste — dove la civiltà scolastica «italiana» era prima della guerra, almeno uguale a quella delle più grandi città del Regno — l'Università popolare offriva, nello stesso anno, concerti di eccellente musica, a dieci centesimi; poco dopo a Roma l'*Augusteum* anche esso raccoglieva delle enormi folle a sentire grande musica, diretta dai più illustri maestri.

Si veda per Trieste la *Relazione sul primo decennio dell'attività della Università popolare Triestina*, (1900-1910), Editrice l'Università popolare Triestina, Stabilimento tip. G. Caprin, Trieste 1911.

serena; ci fa quasi, può dirsi, *levitare*, con corpo che non ha più la fatica del suo peso, con anima libera da impacci e inibizioni e pressure di sensibilità inferiore; ci trae nel mondo astrale dei suoni, i quali consentono, contemporaneamente a ciascun ascoltatore, di *ascoltare meglio se stesso*, di sentire la musica dell'anima propria trasfigurata, discoprendola con insaziata e insaziabile gioia. L'arte ci dà il dono di acquistare un « *sentimento dei sentimenti* », in tutto diverso dagli altri a lui sottoposti: il sentimento che io chiamerei di *nostalgia nell'anima nostra* ». Per esso ci salviamo quando vogliamo, dal « patire » dell'inespresso, nebbia allo spirito.

Questa sublimazione richiede, certo, affinamento e allenamento. La musica è, come ogni arte, una specie di « ascesi », che vuole raccoglimento, rinnovamento continuo di purezza, cuore che sa sgombrarsi d'ogni interesse meschino e — sempre e sopra tutto — esercizio, almeno di frequenti e ben scelte audizioni. Insomma vuole diretta partecipazione e fusione di attuale esperienza e di ricordo. L'infanzia ha *diritto* di esservi iniziata.

Alle soglie del mondo espressivo superiore, nella musica, possono giungere solo quelli che *studiano*, in qualche modo, musica. La mera spontaneità non basta. Occorre acquistare familiarità ed intimità coi fraterni spiriti dei *poeti de' suoni*. E ci vuole remota preparazione, dall'infanzia, come per la poesia, come per l'arte grafica e la pittura, come per la scienza.

O la musica entra nel quadro di *tutta* l'educazione e si organizza in un *programma di educazione graduale*, e dà il risultato educativo che da lei ci aspettiamo; o non è inquadrata didatticamente, ed è allora destinata ad operare in modo frammentario e casuale.

Qualche cosa si faceva, sino a pochi anni fa, solo per il popolo *adulto*. Gli si offriva la svago dei concerti nei giardini e sulle piazze; qualche cosa faceva per tutti la Chiesa, che però aveva avuto fra noi, nell'ottocento, una vera de-

cadenza in fatto di educazione musicale liturgica popolare (1); ma in generale il bambino, il fanciullo, il giovinetto erano tenuti lontani. Pigrizia educativa! Al di quà dell'*arte matura*, restava, è vero, la *musica elementare*, (folclore musicale), non priva di bellezza, anzi, ora per la sua ingenuità e dolcezza, ora per la sua gaiezza e vivacità biricchina, ora per la sua baldanza oratoria, ricca di incanto. La *musica elementare*, di varia provenienza, vive in ambienti popolari, e allieta con canti e con danze le ore di riposo e di svago; o accompagna — specie nei campi — il lavoro; o aiuta l'anima alla preghiera.... Ma questa stessa musica popolare, per la quale anche gli umili partecipano alla felicità dei misurati suoni, abbandonata del tutto a sè non circola se non imperfetta, smozzicata, in esecuzioni personali istintive e disordinate, monche, sciatte, arbitrarie. Se manchi il presidio di una assistenza educativa fin dalla più tenera età e non venga l'incitamento al perfezionarsi da un serio uso sociale (*cori*, ad es., ben regolati, associati a cerimonie e riti sentiti con sincerità, nella famiglia nella chiesa, nella caserma etc.), la musica del popolo si arresta nel suo sviluppo, e decade.

L'assistenza educativa mancava appunto, fino a pochi anni fa; tanto mancava che finanche le scuole, dove il canto era pur prescritto — le elementari — esaurivano il loro compito con artificiose canzoncine, infantileggianti ma non « infantili », scimiottanti il popolo, ma non « popolari », stucchevoli *trallallero trallalà*. Basti dire che il primo *canzoniere nazionale* degno del nome, per uso di

(1) Pio X aveva reagito: « Desidero ardentemente che davvero e presto, come avviene fuori d'Italia, così in tutta Italia, si senta il popolo cantare nella sua bella lingua le lodi di Dio. ». Al voto di Pio X faceva riscontro la formazione della « *Società italiana per la musica religiosa popolare* », ora però cessata, da varii anni. Resta della iniziativa di Pio X la bella raccolta di *Melodie religiose popolari, per il tempio e per il popolo*, formata con motivi popolari e d'arte d'ogni secolo della musica italiana, ristampata nel 1923 dalla libreria Pustet. di Roma

tutte le scuole e delle famiglie, fu compilato, da SHINELLI e COLOMBO appena nel 1924 (1).

Lo stesso folclore musicale (il tesoro musicale tradizionale) veniva raccolto (non in servizio della educazione del popolo, come pur volevano geniali musicisti (2) ma per signorile diletto di una musica che fosse fuori delle fredde forme accademiche) allo scopo di elaborarlo tecnicamente; gli stessi canti patriottici, più diffusi e famosi — d'origine artistica o ingenua — non c'era verso di sentirli mai eseguiti a dovere, in nessuna circostanza; perfino i canti della Chiesa i più schietti, di vita secolare, finivano coll'essere affidati a cantori specializzati, non tratti dalla massa dei fedeli, e il popolo solo nei villaggi cantava, non preparato e non guidato, durante il culto e nelle processioni qualche nenia di rudimentale fattura (3).

---

(1) A. SCHINELLI e A. COLOMBO, *Canzoniere del popolo italiano*, Milano, Signorelli, 1924 (Ristampa della *Casa Editrice alba*, Milano, 1931). Dei molti altri che la riforma fece compilare ricordiamo: M. PACHNER, *Canzoniere*, Torino, Paravia. (Canti patriottici, religiosi, liturgici, popolari etc.); ROSTAGNO e DELLA CORTE, *Canzoniere paraviano*, Torino, Paravia, LUIGI NERETTI, *Canzoniere italiano* per le scuole elementari. Canto canti con accomp. di pianoforte, Bemporad, Firenze; LO STESSO, *I canti della patria*, raccolta di 12 canti patriottici popolari, Forlivesi, Firenze; LENA e CHIMERI, *I canti della patria*, Brescia, e, finalmente, A. SCHINELLI, *Canzoniere nazionale*, Torino, Lattes, 1929 (È la base del Canzoniere edito recentemente dalla *Libreria dello Stato*.

(2) E. TORREFRANCA, *Musica e maestri elementari. Il maestro elementare e il folclore*, nella rivista *La nostra scuola*, 1914, n. 4 pagine 55-56. Si confronti pure: ANGELO TONIZZO, *L'infuenza educativa della musica* (Roma Casa Editrice Italiana, 1911). Belle eccezioni rispetto al folclore facevano alcune raccolte, adoperate indipendentemente dalle prescrizioni ufficiali. Citiamo, a titolo di onore: EMMA FISCH, *Canti popolari ticinesi*, (Testo e musica) Libreria Hug, Lugano (due volumetti); E. ODDONE, *Canzoniere popolare italiano*, Milano, Ricordi; *Canti pistoiesi*, Milano, Ricordi; E. ODDONE, *Cantilene popolari dei bambini d'Italia*, Bergamo, Arti grafiche; E. LEVI *Fiorita di canti tradizionali del popolo italiano*, Firenze Bemporad; A. FAVARA, *Raccolta di canti popolari della Sicilia*, Milano, Ricordi. *Canzoniere dei canterini, a cura della Società dei Canterini forlivesi*, Forlì, 1926; GAVINO GABRIEL, *Canti di Sardegna*, Milano, « Italica ars » 1923-24. Il risveglio della musica folklorica dopo la riforma scolastica del 1923 ha interessato anche gli stranieri. È da vedere la bella raccolta musicale di WARRACH GRACE, *Out of the heart of Italy Folk songs from Venetia to Sardinia, lyriks, lullabies, sacred stories, choosen translated*, Oxford, Blackwell, 1925.

(3) Solo durante la guerra, al fronte, incominciarono a istruirsi gruppi di soldati-cantori, e fu largamente adoperato per l'educazione dei fanciulli, all'interno, il patrimonio dei canti della patria, che ora è in onore dovunque si fa scuola. Si veda P. JAHIER, *Canti di soldati* (armonizzati dal maestro VITTORIO GUI), Milano, Sonzogno (È la raccolta che nacque al fronte, in Val D'Astico, dopo Caporetto).

Questo il quadro della cultura musicale popolare venti anni fa, nel paese delle più alte e geniali manifestazioni individuali nella musica: *analfabetismo musicale* in alto, mal compensato da qualche maggiore facilità di educazione musicale «passiva» (teatro, concerti); analfabetismo musicale in basso, mal compensato dallo ancor vivente canto di popolo, raggelato dalle stonature degli esecutori, incapace di salire alla dignità corale, inquinato dal dilagare della musica istrionica e sensuale dei caffè-concerto.

La grande arte si era rifugiata nei pochi templi di iniziati (le scuole di musica e le società filarmoniche); l'*arte minore* nelle campagne e nelle montagne, dove ancora risuonavano le melodie dei padri. Poche le società corali operaie. Solo centro di educazione musicale *la banda*, gloria dei piccoli centri rurali. LAMBERTO LORIA (1) arrivava nel 1911 a temere che, continuando il gusto a decadere a quel modo, non si sarebbe più ritrovata traccia delle canzoni più belle dei nostri contadini.

Nella prima edizione (1912) di queste mie *Lezioni di didattica*, sentendo la pena dell'infanzia nostra privata di musica, noi protestavamo contro la scimunita musica escogitata a freddo per i bambini, e facevano appello agli educatori perchè ricorressero, quanto era lecito e possibile, alla musica *vera*, divulgandola col canto a mezzo della scuola. «Anche qui, dicevano, vale la regola: ha valore nella scuola tutto ciò che continua ad averne dopo, quando siamo usciti. Anche quì l'*arte* per i bambini (che è anche arte di popolo — che perciò è arte per tutti — l'abbiamo. C'è se Dio vuole, in Italia una infinita messe di musica popolare». «Scegliamola, adattiamola». «Inoltre, come si può scegliere da poeti d'arte, anche grandissimi, qualche

(1) Fu il *demologo* illustre che nel 1911 costituì a Roma il museo etnografico nazionale, adunando preziosissimo materiale, fra cui molte trascrizioni musicali di canzoni popolari.

cosa che valga anche per l'infanzia, si può trovare anch nella grande musica un po' di musica per le scuole ». (1)

Era presentato così il *minimo* della esigenza: l'avviamento ad un *primo gusto* della intelligenza musicale, con canti alla buona, continuandosi quei rudimenti inizialissimi, che già dona felicemente il giardino d'infanzia, per merito del suo iniziatore, Fröbel, e dei suoi continuatori (2).

Ma la scuola può dare di più che il canto di imitazione; può dare l'*audizione* (3), collegandola coi varii momenti della vita scolastica (e l'audizione di brani perfettamente eseguiti oggi è resa facilissima anche in un villaggio alpestre, col grammofono e l'altoparlante); può fare la *ritmica* (come tentò per la prima da noi, sulla scorta del fraacese DALCROZE (4), la MONTESSORI; può dare l'esercizio della *discriminazione dei motivi* e del loro riconosci-

---

(1) Si veda ora come, per virtù della riforma scolastica, si sia risvegliato l'interesse per il canto gregoriano nella scuola. Preziosa la raccolta di A. SCHINELLI, *Canzoniere religioso*, edit. A. Valardi, Milano. Laudi religiose e profane (ma queste musicalmente sorelle delle prime) si sono anche scelte per i fanciulli e per il popolo ad es.: B. PRATELLA, *Il III libro delle laudi spirituali*, Bologna, Bongiovanni. (canti popolari del sec. XVI).

(2) FR. FRÖBEL *Mutter – u. Koselieder*, ediz. Pichler, Vienna. Fröbel utilizzava e si ispirava alla canzone tradizionale. I suoi continuatori, musicisti ed educatrici, ci han dato raccolte deliziose. Una ne curò un insigne compositore HUMPERDINCK, (l'autore della fiaba musicale *Hansel und Grätel*, che ebbe tanto successo fra i nostri piccini nel 1933 al *Teatro Reale dell'Opera* a Roma): *Sang und Klang für Kinderherz* a cura di E. HUMPERDINCK, Editore Neufeld.

Altre raccolte: M. BOELITZ, *Schöne alte Kinderlieder* Ein deutsche Hausbuch, Editore Nister; in Francia: *Vieilles chansons pour les petits enfants, avec accompagnements* de CH. M. WIDOR Paris, Plon.

(3) Così nelle scuole rurali, già del *Gruppo d'azione per le scuole* di Milano. Vedasi il *Bollettino mensile* del Gruppo, annata 1931-32-33. Il programma del Gruppo, modesto nei limiti teorici, si propone specialmente di suscitare negli alunni e nelle loro famiglie l'amore per la buona musica, invitandoli ad assistere a frequenti concerti appositamente eseguiti, e dove ciò non è possibile, ad esecuzioni grammofoniche che han luogo negli stessi locali della scuola.

(4) E. JACQUE DALCROZE, *Ritmo, musica, educazione*, Milano, Hoepli, editore. Gli studii che compongono questo volume vanno dal 1918 al 1919. Sulla scorta del Dalcroze lavorò la HELLERAU-LAWEMBURG di Vienna, il cui metodo è seguito nelle scuole per fanciulli di *ginnastica-ritmica*, in via Margutta a Roma, dalla Hanau figlia. Un'altra iniziativa privata, a Roma, è quella del prof. FASULO e della Signorina BINON, fondatori della Scuola « *Arte del movimento* » in via Pò, 14, Nulla so di altre città, certo per insufficienza delle mie informazioni.

Oggi è da adoperare con profitto il libro: GYNNASTIQUE ET DANSES RYTHMIQUES, par L. A. CARRÉ et L. ADELAIDE, institutrices des Ecoles maternelles. Dessins de S. Theureau. Avec un avant-propos de Mme Coirault, Inspectrice Générale, préface de Mlle M. BARDOT, Inspectrice des Ecoles maternelles. Edit. Bourrelier et C. ie, 76, rue de Vaugirard, Paris.

mento; (1); può dare il « *bel canto* » (come con gradualità mirabile ottenne per prima l'AGAZZI sistematicamente, nel suo asilo d'infanzia; (2) può dare una prima coscienza del valore dei suoni e una prima *lettura musicale*, sino ad arrivare al *canto a prima vista* (come, col metodo Perlasca (3) otteneva la « *Rinnovata* » di Milano, antesignana di educazione artistica, per merito di Giuseppina PIZZIGONI); può giungere ai *cori complessi* (come seppe ottenere, con non molte ore di volontaria occupazione, la Oddone (4) nei suoi « ritrovi musicali infantili » a Milano); può, anzi deve, arrivare ai *melodrammi* infantili. adoperando le voci più plastiche e ingentilendole (come qua e là tentavano i collegi confessionali privati e alcune scuole pubbliche in speciali feste benefiche); infine può arrivare all'incoraggiamento della esperienza musicale individuale e perfino alla *melodizzazione* di brevi poesie, fatta dagli stessi bambini (risultato che per le prime conseguiranno alcune scuole di Alessandro Marcucci, nell'Agro Romano e a Roma LILIA GIGLIOLI, in un collegio privato, il Crandon) e a far *dirigere cori*, per turno, agli stessi fanciulli (5) Tutte

---

(1) Così nella scuola infantile « Piccolo mondo » creata a Roma dalla compianta E. HANAU, nella quale ogni bambino aveva il suo « motivo » appropriato alla sua indole, e si faceva *l'appello dei « motivi »*. (I motivi eran tolti da classici).

(2) G. LOMBARDO-RADICE, *L'educazione al bel canto nel metodo Agazzi*, in *Educazione Nazionale*, aprile 1927, e poi nel vol *Il problema dell'educazione infantile*, Firenze, Soc. editr. « *La Nuova Italia* ». Della AGAZZI: *l'« abbicci » del canto educativo* edit. *La voce delle maestre d'asilo*, Milano *Guida per le educatrici del l'infanzia*, Brescia, soc. editr. *La scuola*, 1932; sulla scuola « Agazzi » si veda ora FRANZONI, *Il metodo Agazzi*, Roma 1932.

(3) Vedi GIUSEPPINA PIZZIGONI, *Le mie lezioni ai maestri* etc. edizione de *La Rinnovata*, Milano 1931 e L'*insegnamento oggettivo della musica col metodo Perlasca*, edit. « Associazione per la diffusione del metodo Perlasca » Milano 1926; P. VITALI, *La musica alla Rinnovata*, in *Educazione Nazionale*, 1926, p. 22 e segg.

(4) La Signora ELISABETTA ODDONE oltre che distinta musicologa, organizzatrice della *Federazione associazioni musicali infantili* (F. A. M. I.) (dal 1921 con centro a Milano).

(5) Il Marcucci ha introdotto in Italia il metodo WARD. Vedasi *Justine Ward* « MUSICA » (Anno I) Edizione « *Le scuole per i contadini — Roma Via Farini 5* » 1933. È l'esposizione didattica del metodo diffuso largamente nelle scuole americane e oggi adottato in molte scuole italiane sia statali che dipendenti da enti autonomi. Il metodo, che si propone di insegnare agli alunni « a cantare *leggendo la musica* e distingendo i suoni e le loro relazioni » è esposto con la trattazione ciclica dei vari elementi, considerati fin dall'inizio dell'insegnamento: timbro, altezza, lunghezza, ritmo, dinamica, lettura e scrittura. L'opera è corredata da

cose che si ritenevano prima « da bambini prodigio », e che a poco a poco si scoprirono facili a *tutti* i fanciulli (naturalmente in classi di giusto numero e con diversissimi gradi di prontezza e di bellezza), similmente a ciò che era avvenuto, contemporaneamente, col disegno, esso pure rivelatore di una infanzia inventiva e suscettibile di rapidi sviluppi, prima non sospettati.

La grande scoperta della scuola moderna, che segna addirittura una *rivoluzione* didattica è: l'alto grado di plasticità della spiritualità infantile, che ubbidisce a chi ha fede in lei e sviluppa prodigiosamente le impronte che riceve dall'educatore. Da quì il carattere di « iniziatore » anzi « occasionatore » di iniziativa infantile spettante al maestro, cui tocca di *dare al fanciullo coscienza delle sue possibilità*, e di saperlo far lavorare da sè, interrogando se stesso, e di esercitarlo sulla base da lui offerta, unendosi a lui solo *come compagno* più forte ed esperto. La difficoltà maggiore da superare in questo campo, come in quello del *disegno* e del *comporre libero*, come in quello dell'*esplorare scientifico*, era la diffidenza del maggior numero dei maestri, increduli che si potesse arrivare a tanto, almanaccanti non so che necessità di gravi orarii per ottenere qualche risultato, timorosi che si rendesse « aristocratica » la scuola. « *Popolo che non canta è plebe* » rispondevamo

---

numerosissime esemplificazioni e costituisce non solamente un aiuto ma un vero e proprio mezzo per la preparazione dell'insegnante che, servendosene con penetrazione didattica. può in brevissimo tempo trovarsi in grado di istruire efficacemento la propria classe.

Col metodo *Ward* i fanciulli arrivano a *scriver da sè* facili e ingenui loro motivi musicali, graziosi come gli ingenui loro disegni. In ogni caso a *prender nota* dei motivi che prediligono con esattezza tecnica. Visiti, chi può, la scuola di *Villa Senni*, presso Grottaferrata, Roma. Molti sono, in questo senso, i tentativi e le esperienze persuasive. Ricordiamo quella da noi promossa in un collegio di Roma, su cui ha riferito, riproducendo i testi musicali puerili, la Signorina Lia Giglioli « *La musica come strumento d'espressione, d'immaginazione e d'inventività infantile* » in Educazione Nazionale 1929, pp. 326-837.

Nel volume Harold Rugg and Ann Shumaker (della *Lincoln School of Teachers College), The Child-centered School* edito da Harrap C. y (34, Porscer Street, Kingsway, London W. 1. 2), c'è un capitolo interessante su *Self-expression through Music.*

noi alle obiezioni. « *Cantare in coro è sentire insieme* », fu il motto della nostra propaganda: « il canto ci aiuterà a formare l'anima delle piccole collettività infantili ».

L'esempio della scuola di avanguardia e la ventata di entusiasmo suscitata dalla riforma scolastica del 1923 (1), i mirabili cori infantili messi insieme dal PACHNER di Torino, dal NERETTI di Firenze (2) dall'ALALEONA, dalla VALDEGA, dalla DI DONATO, dalla NICOLETTI di Roma (3) e da cento altri coscenziosi organizzatori, presentati spesso al giudizio di un pubblico non scolastico, trascinarono a poco a poco un po' tutti. Così era accaduto, con un anticipo di circa un decennio, fuori d'Italia (4).

Oggi i migliori maestri delle scuole italiane curano con serietà o fanno curare dai colleghi più esperti (mediante lo scambio delle classi, nelle ore di musica), l'educazione musicale. Hanno fede. *Il fanciullo ha vinto.* Bene aveva detto qualcuno: « Oh, santi monelli che uscendo di scuola imparate a zufolare canzoni della schietta arte popolare e motivi d'opera; che vi fermate serii, incantati intorno al concerto musicale in piazza, o saltate con gioiose capriole dinnanzi alla banda d'un reggimento in marcia! Voi soli potete insegnare alla.... didattica che cosa vi oc-

---

(1) Oggi tenta di sorgere accanto al revisionismo legittimo un *revisionismo* che è bandiera di didattica pigrizia e segno di indifferenza. Non certo alludo qui al nostro valoroso e caro GIORGIO GABRIELLI, che limita la sua volontà revisionistica solo allo studio dei rudimenti di *teoria musicale*, che gli pare fuori posto nella scuola, mentre per altro è più convinto ed entusiasta di me.

(2) LUIGI NERETTI, « *Per l'educazione e la cultura musicale nella scuola* » Firenze - Bemporad, 1932. Dà notizia sull'utilità svolta e sui risultati ottenuti dal benemerito promotore dell'insegnamento del canto educativo delle scuole di Firenze; istruzione di maestri e di alunni mediante corsi speciali, istituzione di sezioni corali scelte nelle scuole del Comune e della provincia, organizzazione di concerti eseguiti con precisione musicale e con notevole efficacia interpretativa.

(3) Di DOMENICO ALALEONA si veda *Per i nuovi « fanciulli - cantori » d'Italia*, Roma, Edizioni musicali Palestrina, 1926.

L'Alaleona arrivò ad eseguire con bimbi incolti di musica, a Roma, e con operai ignarissimi di qualsiasi elemento musicale, a Livorno (la famosa *Società corale Guido Monaco*) *prodigiose* esecuzioni di musica a tre, quattro, cinque voci, anche di Palestrina. Tanto gli donò la sua fede!

(4) Bisogna riconoscere che la prima spinta al rinnovamento dell'educazione musicale infantile venne dalla Germania e precisamente da Amburgo, verso la fine del secolo passato.

corra: arte, arte, arte, perchè siete umana anima viva, e non quella tal molle cera del proverbio, che riceverebbe docile il nostro suggello. Voi certi cosiddetti suggelli li cancellate, e l'anima ve la formate da voi, fuori della scuola, spesso contro la scuola! »

Queste parole che venti anni fa erano parse disturbatrici del prestigio della « didattica » (« contro la scuola »), oggi potrebbero dirle, con uguale impeto, e le dicono, migliaia di maestri, quando altri si ostini nello scetticismo e si astenga dal bene, fatto *doveroso* dai programmi.

Postilla sulla musica nelle scuole straniere moderne.

Notevolissimi sono i risultati ottenuti all'estero nell'insegnamento della musica, per il quale, nelle principali nazioni colte, si interessano direttamente i governi, nominando commissioni, istituendo corsi e presenziando le esecuzioni più significative. Varii sono i criterî sui quali l'insegnamento è basato e i metodi coi quali è impartito. In *Francia* prevale l'indirizzo *dalcroziano* e perciò le esercitazioni sono in gran parte destinate a sviluppare negli alunni il senso ritmico, come coscienza dell'impressione estetica e come immediata capacità espressiva e comunicativa del sentimento (1) « La ginnastica ritmica, la danza » plastica « individuale e collettiva, l'illustrazione di brani musicali mediante movimenti ritmici, sono oggetti di insegnamento e di studio paziente e fecondo: nè è dimenticato il canto vero e proprio nella disciplina del quale sono stati presenti e attivi molti criteri della pedagogia montessoriana » (2)

---

(1) E. Jaques Dalcroze — « Ritmo, musica, educazione » etc. già citato: — Ogni studio nel campo musicale deve essere, secondo l'A. preceduto da esercitazioni ritmiche intese come mezzi per conoscere e dirigere il movimento nel suo complesso di forza, spazio, tempo, dinamia: il corpo umano, acquistate scioltezza e leggiadria, obbedisce ad ogni desiderio interiore di manifestazione e diviene uno strumento e insieme un collaboratore dell'attività spirituale. Lo studio del movimento e del ritmo deve essere iniziato fin dai più teneri anni mediante esercizi ginnico-spirituali destinati a realizzare lo sviluppo di alcuni elementi: equilibrio, tecnica del corpo, differenze dinamiche e agogiche, metrica, divisioni del tempo, studio dei valori musicali, controllo degli automatismi, poliritmica, ecc. (Matano).

(2) « Compte Rendu du Congres International de l'Enfance » Paris - 1931 - organisé des Ercoles Maternelles et des classes Enfantines publiques de France et des Colonies, Edité sous la Direction du Comité d'Organitation du Congres — Ch. IV Quatrième section: Education esthétique Ch. VII — 4 Education physique p. 343 ; 6. Etudes techniques, Essais, Enquêtes pag. 397 et suiv.

Valga come esempio dell'attività spiegata in *Inghilterra* l'ammirevole organizzazione stabilita nelle scuole di Manchester per l'insegnamento del canto (1). « Viene ritenuto in primo luogo necessario l'abituare i bambini ad ascoltare buona musica, destando così in loro il desiderio di apprendere le indispensabili nozioni teoriche; queste vengono impartite seguendo la linea tradizionale dell'insegnamento abilmente graduato (studio della notazione regolare, respirazione, emissione e intonazione del suono, impressione del ritmo e dei ritmi, esecuzioni di canti) (2). É anche intensamente curata l'esercitazione ritmica, specialmente nella scuola infantile (3) ove tutta l'attivita è, può dirsi, basata sull'apprendimento e sulla interpretazione ritmica dei « Nursery Rhymes » (4) Il procedimento è quello che tende ora a prevalere in *America* (5) per quanto non manchino esperienze basate su criteri del tutto diversi: ricorderemo quella resa attiva dalla Sig.ra

---

(1) BEATRICE MATANO, *L'insegnamento della musica nelle scuole di Manchester*, in *Educazione Nazionale*, Febbraio 1932 pp. 74-84. Si veda: *Music in Manchester Schools* 1918-1930. Publ. by « The Mancester Education Commitee » Deansgate-Manchester; *A course of work for elementary schools*, ibid;

(2) « HANDBOOK OF MUSIC: A COURSE OF WORK FOR ELEMENTARY SCHOOLS » Published by « The Manchester Education Committee » Deansgate-Manchester Espone il metodo seguito per l'intero corso, dal grado preparatorio (asilo infantile) all'ultima classe. L'esposizione del metodo notevole per i sani e fecondi principi di didattica musicale ai quali è informata, è corredata da numerose esemplificazioni che contribuiscono a rendere il lavoro piacevolissimo per chiarezza ed efficacia (MATANO).

(3) « THE PRATICAL INFANT TEACHER » Edited by P. B. Ballard, M. A. D. Lit. (London). È una rivista mensile di educazione musicale nelle scuole infantili. Contiene in ogni fascicolo notizie ed esposizioni relative alla parte didattica, illustrazioni sulle principali raccolte di canti destinati ai fanciulli e suggerimenti per l'esecuzione di alcuni brani tanto per mezzo del canto che dei movimenti ritmici. I brani sono riprodotti nella loro scrittura musicale, con accanto il testo intero delle parole e numerose illustrazioni come esemplari per l'interpretazione ritmica (MATANO).

(4) « THE CLARENDON SONG BOOKS » Edid. by W. Gillies Whittaker. H. Wiseman, J. Wishart Oxford University Press.

È un canzoniere ideale per l'infanzia e forma una delle più notevoli tra le raccolte di canti popolari e tradizionali del mondo, costituita in gran parte dai « Nursery Rhymes », antichi canti inglesi trascritti senza alterazione alcuna nella varietà graziosa dei soggetti e nella semplicità della tessitura. La raccolta comprende sei volumetti, e ciascuno di essi è pubblicato in tre edizioni: l'edizione completa per canto (notazione regolare e notazione convenzionale di « sol-fa » e pianoforte) l'edizione per canto (parole e musica nella notazione regolare) e l'edizione per canto nella notazione convenzionale. Ammirevole la nitidezza e la precisione anche nelle due ultime edizioni di piccolo formato (MATANO).

(5) ARCHIBALD T. DAIRSON « *Music education in America* » Harper Brothers Publisey New York.

L'A., in un'ampia e interessante relazione musicale nelle scuole Americane di ogni grado, pone in luce i difetti principali ricercando le cause di essi nella superficialità con cui l'insegnamento della musica è impartito ed è considerato, non solo nella scuola. Suggerisce un piano di studi organico destinato non solo ad istruire gli alunni ma a dar loro una « coscienza musicale » con rirultati educativi, nel presente e nel futuro, individuali e sociali.

Satis Coleman che vuol dare all'alunno un mezzo adeguato di espressione, mettendolo in grado di usare semplici strumenti a corda, a fiato, ad arco, che talvolta il fanciullo stesso contribuisce a costruire, e di cui si vale suonando da solo o di concerto nelle «Orchestre di fanciulli» (1) Più pratico, mirando sopratutto alle future esecuzioni corali delle masse popolari, è l'insegnamento impartito oggi prevalentemente in alcuni *paesi tedeschi* e in *Olanda* per cui su basi teoriche semplicissime s'innesta la formazione del «senso tonale»: si vuole con ciò dare agli alunni il possesso auditivo ed espressivo dei principali intervalli di ogni scala iniziata sempre con la denominazione del primo grado, do, donde il nome spesso del metodo «*Die Tonika - do Lehre*» (2).

Indirizzi diversi, quindi; ma dovunque serietà di intendimenti e precisione di scopi, essendo ormai viva la fede in questa disciplina non solo come mezzo di indiscutibile efficacia didattica, non solo come possibilità di espressione, ma anche come arricchimento interiore individuale e collettivo quindi come educazione sociale ed umana.

---

(1) «The New Era» di Washington «*New ways in music teaching*» January 1927.

Rivista americana mensile di educazione — Il fascicolo citato comprende esclusivamente notizie sull'insegnamento della musica in America, con resoconto di congressi, riassunti di conferenze, relazioni su proposte e suggerimenti.

(2) Mitteilunces des Tonika-do-Bundes — Editore: Verein für musikalische Erziehung» Berlin.

È l'organo mensile della Società istituita per la diffusione del metodo «Tonika-do-Lehre» e contiene in ogni numero esposizioni e schiarimenti didattici e notizie sulla crescente attività dell'Associazione.

PARTE TERZA

Ricordi di esperienza magistrale.

II. L'avviamento del pensiero riflesso.

Insegnamento della storia nelle scuole primarie e popolari.

1. Concetto di storia.

Una pregiudiziale è necessaria: si può insegnare la storia ai bambini?

Non si può rispondere alla domanda se non rifacendosi dal concetto stesso di storia.

È storia quella ricostruzione del passato, nella quale sia viva la coscienza della continuità del passato nel presente. Gli avvenimenti della vita umana non possono esser considerati isolatamente: studiarne uno vuol dire *collocarlo; riconnetterlo con tutta la serie degli altri avvenimenti, anteriori e posteriori; valutarlo in rapporto all'insieme dei fatti di cui è parte costitutiva.*

L'atteggiamento spirituale dello storico è un desiderio vasto di *unità* nella visione del passato; ma di una unità, che non distrugga o menomi la particolare fisonomia di ciascun avvenimento. In altre parole: seguire la linea di svolgimento della umana attività, attraverso le varie epoche storiche sino a noi, così da possedere, alla fine, non tanto l'elenco dei fatti, ricostruiti con precisione ed acume di indagine (la qual cosa è pure necessaria), quanto il segreto delle loro connessioni vitali: *rivivere il dramma dell'umanità, sentendovi pulsare la nostra vita medesima, come momento di quel dramma*, e acquistando coscienza della più sublime nostra funzione di uomini: di consapevoli eredi e prosecutori di quell'idea che agita, ora nascosta e silenziosa, ora palese e tonante il passato.

2. Suo valore ideale.

Far la storia, da storico, o intenderla, da studioso (chè concettualmente è lo stesso), è sempre conferire significato al passato, cioè creare il passato, che come puro passato è nulla e vive nello spirito solo in quanto lo riconquistiamo, integrandolo col presente; interpretare i fatti, collegarli in una totale visione dello svolgimento umano; cioè, appunto, *cercare nel fatto l'ideale*, senza di cui i fatti sarebbero muti.

E tanto è vero che solo la consapevolezza d'un ideale dà la coscienza storica, che nella infinita molteplicità dei fatti *avvenuti* — e perciò tutti, astrattamente, suscettibili di storia — lo storico *sceglie*, trascurando tutto ciò che relativamente al suo criterio di scelta è inessenziale.

Senza un *criterio di scelta* non c'è dunque la storia.

Or dunque, per la costituzione della coscienza storica sono necessari:

1) un *criterio di scelta* dei fatti da organizzare nella narrazione storica, e una *considerazione ideale dei fatti*, che equivale alla *realizzazione del passato in noi.*

2) una visione del totale svolgimento dei fatti, capace di farci sentire la continuità del passato nel presente.

3. La storia nel suo più completo significato non è materia da scuola popolare. La coscienza storica è il risultato di tutta la cultura.

Intesa così, la storia è certamente materia di una intera formazione di cultura, cioè di un corso di studii *completi*; anzi è una di quelle materie di studii che bene furono considerate più adatte alla concentrazione della attività dello studioso; infatti nella scuola secondaria, s'insegni italiano, o latino, o greco, o filosofia, o scienza, o pedagogia e didattica, o storia propriamente detta, vi si insegna

pur sempre *storia*: non potendo educativamente eliminarsi da ciascuno degli insegnamenti suddetti, il problema del *come ogni conquista della attività umana sia avvenuta*, cioè attraverso quali tentativi e contro quali difficoltà. Tentativi e difficoltà che lo studioso deve far suoi e *rivivere*.

Ciascuna materia di coltura fornisce *elementi alla formazione della coscienza storica*, quale più quale meno esplicitamente, a seconda di chi la insegna. L'ideale della scuola, nel suo complesso, (cioè l'ideale di una integrale scuola di cultura che accompagni l'educando fino alla soglia degli studii superiori) è caratteristicamente questo: formazione della coscienza storica, che è senz'altro, la coscienza *umana*, essendo uomo davvero solo colui che sente interamente la inscindibilità della sua vita individuale dalla vita del tutto, e in questa profonda solidarietà trova il conforto e la regola della vita: l'ideale, di cui egli stesso è vivente anello.

Ma se tutte le materie sono *implicitamente* storia, certo è che la storia si insegna anche, a parte: con uno speciale insegnamento, il cui còmpito è di venir *tentando* la totale visione dello svolgimento della vita, che dia alle singole storie implicite o esplicite nelle varie discipline particolari (lingue, lettere, scienze, filosofia e pedagogia, etc.) l'organizzazione più soddisfacente che sia possibile.

Che in realtà troppo spesso nell'istruzione un insegnamento cosiffatto della storia, non ci sia, ma soltanto si comunichi ai giovani, col titolo di «storia», un gruppo di dati storici, (la storia politica, cioè la storia *degli stati* delle loro vicende e relazioni), non significa però che la storia non sia essenzialmente unità e organizzazione di tutte le singole storie. Anche se nessuno se la proponesse nell'insegnamento, certo nella mente del discente quell'unità si verrebbe componendo, per la continua relazione e quasi compenetrazione che nasce fra le diverse materie di insegnamento.

4. La consapevolezza della presente civiltà come punto di partenza della coscienza storica.

Va da sè che all'insegnamento della desiderata storia della civiltà umana la concretezza viene solo dal contemporaneo svolgimento delle varie materie che costituiscono la cultura formativa. Ora una materia a cui può esser data compiutezza solo da una tale maturità della mente, non è affare da bambini. Un certo preliminare orientamento nel presente, una certa conoscenza dell'assetto sociale e politico dei nostri giorni, una certa anche rozza intuizione dei problemi religiosi, scientifici, politici, economici del nostro tempo è indispensabile per lo studio del passato e per la sua comprensione. Il presente illumina il passato e ne è illuminato; ma il problema storico nasce evidentemente dal presente, cioè dal bisogno di trovarne la genesi.

Perciò, per quanto si limiti e si riduca, la storia vera e propria resta sempre materia *inaccessibile ai bambini*.

Ma con ciò non è detto che non resti nulla da fare per essi. Pur nel bambino bisogna cominciare a preparare quella coscienza storica, che è da ritenere uno dei fini essenziali di tutta la cultura scolastica; se è vero che una esigenza mentale fondamentale non *comincia* empiricamente, in un dato momento dello sviluppo, essendo *in tutto lo sviluppo* dell'uomo.

Come si risolve il problema di questa *preparazione*?

In duplice modo, seguendo la natura dello spirito umano e del suo svolgimento. In primo luogo, *guidando lo studio delle varie materie scolastiche in modo da risvegliare ed esercitare il giudizio storico*; in secondo luogo *iniziando*, non troppo presto, ma nella stessa scuola elementare, l'*insegnamento della storia nella forma adatta alla mentalità infantile*, col preciso proposito di offrire all'interesse dell'alunno una narrazione sia pure embrionale, ma come tale completa, non frammentaria; per modo che questo germe

di consapevolezza storica possa poi, sia nella scuola secondaria che nella vita (per chi non continui più gli studii), svilupparsi il meglio possibile *da sè.*

5. Preparazione allo studio della storia nella scuola del popolo.

Ed ecco come si insegna, in certo modo, storia, senza insegnarla: come cioè *si prepara* la consapevolezza storica.

Un bambino, per piccolo che sia, è sempre spettatore o attore di mutamenti, notevoli per lui. Egli, intanto, sa di non esser sempre stato lo stesso, ma di essere stato più piccolo e *diverso* nel passato; sa di dover divenire più grande e *diverso* nell'avvenire. Ha dinanzi a sè, ogni momento, più che nel ricordo, l'infanzia già superata da lui; ha già in certo modo l'esperienza, l'anticipazione fantastica di quel che egli sarà e farà, crescendo e divenendo «grande». La sua piccola breve vita è una *storia*, già nella sua piccola coscienza; ed egli la narra a se stesso; la sogna. Ed è così viva in lui l'idea d'esser passato e di passare via via a forme di vita più alta, che nessuna cosa gli è più dolorosa che esser considerato *da meno*, di essere uguagliato a uno più piccolo di lui, o a sè medesimo di altri tempi; come nessuna lode è più ambita da lui quanto l'essere considerato *da più*, ed essere avvicinato all'uomo che sogna in sè.

E si sforza e lavora *a farsi*, a creare la sua storia, nella coscienza più o meno chiara di ciò che è stato o che non deve più essere; pur coll'idea della sua continuità. Nulla di più commovente dello spettacolo di una piccola anima che segue il suo svolgimento nel passato, e sogna il suo avvenire.

La scuola ha il còmpito di chiarire più che si possa questa consapevolezza dello svolgimento individuale. E che altro è, dopo tutto, l'educazione morale, e, in genere, l'educazione? Che altro, se non precisamente lo sforzo di

chiarire sè a sè stesso, cioè il presente nostro, in confronto agli stati già superati? Da qui rampolla soltanto, e sempre, il desiderio di nuove vittorie su di sè.

Ma il bambino già presto sente, con una certa ricchezza di dati, di far parte di un *tutto*. Questo tutto (famiglia, città, etc.) ha le sue vicende. Per breve che sia la sua esperienza, egli può sempre, da solo o aiutato dai suoi maestri, notar bene alcune di quelle vicende e rendersene conto.

Una innovazione edilizia della città, un perfezionamento di mezzi di comunicazioni, una invenzione nuova, il confronto fra due diversi stadii d'una industria, i discorsi degli adulti che rilevano a ogni momento le differenze del passato col presente (e indico, così, a caso, alcune delle più grossolane o comuni *occasioni*) sono materia di un'elaborazione di coscienza, ch'è appunto *storia*.

La scuola qui ha un lavoro immenso da compiere: alla genialità dell'insegnante eseguirlo bene! Tutto può nella mente del bambino diventare documento del lavoro umano, del continuo sforzo dell'umanità che procura di creare una vita diversa e migliore.

La casa, una casa nuova, con comodità che le vecchie non possedevano; con mille previsioni di bisogni, con precauzioni e riguardi alla salute e al benessere del futuro abitatore; *la casa dei malati, l'ospedale*, dove le cure sono perfette, quanto si può, già prima che vi si ricoverino i suoi doloranti ospiti; *la casa dei bambini*, la scuola, voluta così e così, per lo studio e insieme per la sana giocondità. Ecco, ad esempio, uno dei mille *pretesti* all'eccitamento del senso storico, all'acquisto della coscienza di uno svolgimento dell'attività umana, che è sempre *incremento spirituale dell'uomo*, estrinsecantesi in opere che paiono materia, e sono materia sin quando l'anima nuova del bambino non le intende come atto, come trionfo dello spirito nelle cose, ch'esso fa e che sono *sue*.

Da un tale «presente» è facile ripercorrere il passato:

le case vecchie che ancora sopravvivono, così diverse: mute attestazioni d'una mente diversa, di un mondo diverso che il maestro rivelerà; l'edifizio antichissimo diruto, segno d'una civiltà anche più lontana, le case « primitive » dei contadini, dei pastori. Facile alla fantasia seguire lo sforzo dell'umanità dalla grotta ferina alla casa moderna: e il quadro può *vivere*, se il maestro vuole e sa!

E così tutto; il vestire, il nutrirsi, il coltivare, i mezzi di trasportare e di comunicare; così come l'abitare.

Dalla molteplicità di questi confronti del presente col passato, viene quasi da se stessa a formarsi l'idea di *età storiche* diverse, tutte episodii di un unico grande dramma: quello l'umanità mai paga, sempre desiderosa del meglio.

Nè meravigli, ripeto, la grossolanità degli esempii ricordàti; a piccoli bambini non si può offrire altro. Ma dietro quei segni materiali a poco a poco anche il piccolo bambino sente l'anima dell'uomo; anche la sua tenera coscienza intende che v'è una umanità di cui fa parte, e di cui sono eredi esso e il tempo suo.

Crepuscoli di coscienza storica; va bene; ma si poteva forse chiedere altro? E non c'è in questi crepuscoli tanta luce che basti a illuminare la via?

6. La storia-poema.

Verrà, dopo, *la storia*. Ma che storia? Se è vero che la mentalità del bambino somiglia alla mentalità dell'umanità più remota, della « infanzia dei popoli »; se è vero che il carattere predominante di questa è la fantasia, la fervida ingenua immaginazione (Vico parlava di una età di poeti; di una umanità fanciulla, nella quale la fantasia « è tanto più robusta, quanto più debole è il raziocinio »), la storia da insegnare ai bambini deve avere il carattere della storia-poesia o della poesia-storia, delle epoche nelle

quali la riflessione storica e la rievocazione fantastica degli avvenimenti non erano due cose distinte.

Non sarà « storia » quella che comunicheremo ai bambini; ma in certo modo un *poema*; una storia poematizzata, secondo richiede l'atteggiamento essenziale della mente infantile (1).

Storia falsificata? No; storia vera, quanto quella che s'insegna agli adulti. Nessun avvenimento sarà inventato, nessuna verità storica sarà storpiata. Ma gli avvenimenti che si sceglieranno, saranno *i più sostanziali* (una *scelta* è necessaria anche nelle forme più elevate di storia, nelle quali si raccolgono e si inquadrano solo alcuni degli infiniti fatti dei quali è possibile la constatazione storica); saranno gli essenziali, quelli che bastano a costruire il « racconto dell'umanità », la « leggenda dei secoli ». L'importante è che il bambino acquisti l'idea del trasformarsi della civiltà, e « veda » l'idea dominante in tutta la grande catena dei fatti.

7. Significato ideale della storia insegnata ai ragazzi. Perchè e come sia possibile l'insegnamento della storia in una scuola popolare. Estensione di tale insegnamento.

L'idea che domina i fatti della storia in generale, è « l'affrancamento dello spirito umano da ogni esteriore dominio », quello che diciamo: « la libertà »; l'adulto *intende* che cosa sia ciò, perchè nella acquisizione dei dati storici porta la sua *forma mentis*, che è la riflessione, il concetto; il bambino non intenderà, ma *sentirà*, *vedrà*. Che

---

(1) L'onore di avere enunciato per primo questa idea e di averla genialmente presentata spetta al maestro GUIDO SANTINI di Melara Po (Rovigo), il quale ne ha anche tentata l'attuazione. Si veda un suo mirabile articolo su *La storia nella scuola* in *La Voce* di Firenze, anno 1, n. 52 (9 dicembre 1909), ora riprodotto in *Milizia dell'Ideale*, Roma, Società editr. « Dante Alighieri », di Albrighi e Segati.

[Evocazioni storiche, che sono simili a poemi, pur con rispetto massimo della verità storica nella rappresentazione dell'ambiente, dei costumi, e nel lumeggiamento, d'indole artistica, dei problemi proprii alle varie età, non mancano nelle letterature moderne. Citiamo, ad es., un capolavoro per letture dei ragazzi inglesi: « *Puck of Pook's hill* » (Trad. it. di UMBERTO PITTOLA, col titolo *Puck delle colline*) di R. KIPLING, edit. Corticelli, Milano].

cosa è la poesia se non un dar corpo allo spirito, un *intuire*, un rappresentare in forme concrete? L'intuizione è la riflessione del bambino.

Il valore educativo di un insegnamento della storia comunicato in tale forma è tanto più grande, quanto più il bambino acquista un'idea « dell'intero cammino dell'umanità ».

Come riuscire in un tale insegnamento?

Che sia sempre possibile riuscire è dimostrato in primo luogo dal fatto che anche le forme più mature e perfette di storia, non perdono mai il loro carattere *poetico*, di rappresentazione estetica, di concretamento del concetto; nè si deve credere che sia storia e nemmeno lontano parente della storia tutto quel tritume scolastico di « fatti storici » che si trova raccolto nei libri di testo: aridi elenchi senza vita, di nomi e date; raccolte di materiale bruto, non vivente nella esposizione dello storico; mucchi di mattoni e calce non utilizzati per una costruzione, ma giacenti come macerie. Verrà presto, speriamo, il tempo in cui si riderà del modo col quale viene *manipolata* nelle scuole una così alta e nobile disciplina.

Un'altra prova è facile ad aversi: si cerchi di spiegare un capitolo di storia ai bambini, è impossibile non sentire che nella spiegazione noi ci allontaniamo sempre più dal mondo di rappresentazione storica *nostra*, di adulti, e diveniamo più rapidi, più coloriti, e rifuggiamo da valutazioni che implicano concetti filosofici o politici; e ravviciniamo fatti lontani, saltando dati intermedii, per avere una sintesi più evidente. Insomma da storia veniam facendo *leggenda*, pur senza menzogne storiche. Perchè il maestro scompare: egli diventa lo scolaro, se è vero maestro. Del resto le leggende antiche non erano vere, ma avevano sempre motivi di vero, che conferiscono loro, ai nostri occhi, il più grande valore *storico*.

Se questa trasformazione della storia in poema e leggenda non la facciamo noi, il bambino o non ci segue e

si annoia; oppure poematizza lui il freddo dato del maestro. Ricordo una personale esperienza: un maestro di tirocinio per più di mezz'ora spiegò una volta, alla mia presenza, la guerra di Crimea, con risultato didattico quasi nullo, giacchè, interrogati più bambini, nessun di loro mostrava di averlo seguito. Uno però, più vivace, aveva fatto da sè la rielaborazione fantastica di ciò che aveva udito, e rispose alla mia domanda presso a poco così: « Cavour, che per fare l'Italia le sapeva pensare tutte, ebbe una furberia che nessuno capì: tanto è vero che lo criticavano e credevano che volesse fare una cosa pazza. Mandò un esercito italiano in Crimea ad aiutare l'imperatore dei Francesi. Dopo che gli italiani vinsero, Cavour disse all'imperatore: io ti ho aiutato; ora aiutami tu a liberare la mia patria. E così fu che l'imperatore venne in Italia a combattere accanto agl'Italiani ».

Quel bambino nella ingenuità sua vivace aveva insegnato al maestro... come si insegna la storia a bambini.

Ma il valore educativo di un insegnamento della storia, cominciato nella forma vitale del poema, c'è soltanto quando per esso il bambino si formi il meglio possibile l'idea « *dell'intero viaggio dell'umanità* ».

Punto di partenza: la sua esperienza presente, come dicemmo.

Sforzate il bambino a immaginare un tempo in cui l'uomo assolutamente non conosceva per povertà d'intelligenza il modo di vestirsi, di costruire, di coltivare; ricostruite quella vita ferina, notate poi come a poco a poco l'intelligenza intervenga a liberare quel semibruto dalla sua soggezione alla natura; colorite le prime *grandi invenzioni e scoperte*: il fuoco, l'utilizzazione della pietra, l'invenzione degli strumenti di metallo, la prima rozza nave e simili; illuminate il passaggio dalla vita nomade alla vita agricola, e i grandi avvenimenti morali: il costituirsi della famiglia, il formarsi di una disciplina sociale; fate vedere, coi mezzi didattici opportuni che vi fornirà la natura e il mu-

seo didattico creato da voi, e quasi toccar con mano quelle condizioni di vita; e poi approfondite la rappresentazione dell'umanità primitiva, mostrando la grossolanità delle credenze, l'infantilità dei pregiudizii, delle paure, delle gioie...

« Così eravamo un tempo; così erano i padri dei padri, dei padri dei padri... » (1).

Poi...; ma io non debbo scrivere qui una serie di lezioni di storia per ragazzi. Questo è il problema del maestro, nè le didattiche sono fatte per risparmiare la fatica ai maestri, attuali o futuri.

---

(1) [Il filosofo americano J. DEWEY è riuscito a fare della vita e dell'esperienza dei primitivi un magnifico *centro di interesse* di tutto il corso elementare. La felice idea del DEWEY ha prodotto una serie di geniali libri per fanciulli, evocanti la vita primitiva. Alcuni di essi seguono anno per anno la scuola elementare, con diversi volumi, i quali oltre ai racconti hanno *quesiti di osservazione e spunti per lavori manuali che il fanciullo può eseguire*, sforzandosi di *reinventare* ciò che i primitivi inventarono, intuendo così, e partecipando alle difficoltà da quelli superate. Fra questi veri e propri *libri di testo*, che sono insieme di storia, di geografia, di scienze, il più bello per valore letterario e per semplicità e finezza di gusto didattico è quello di CATERINA E. DOPP, in quattro volumi, deliziosamente e suggestivamente illustrati: *Industrial ad social history series:*

I. *The tree-dwellers. The Age of Fear.*
II. *The early Cave-men. The Age of Combat.*
III. *The later Cave-men. The Age of The Chase.*
IV. *The early Sea-people. First Steps in the Conquest of The Waters.*
V. *The early herdsmen.*

C'è un sesto volumetto di suggerimenti al maestro. (Editore: George G. Harrap and Co., London, Bombay, Sydney). prima edizione 1912, decima, 1933. Altri sono libere ricostruzioni degli ambienti varii della vita primitiva, di interesse ora prevalentemente storico scientifico ora fantastico-lirico. Ve ne sono di pregevolissimi, da considerare capolavori di letteratura per l'infanzia. Ne ricordiamo alcuni, dei varii paesi, nella speranza che qualche educatore ne tragga ispirazione per il suo insegnamento o per le ore ricreative.

In tedesco: SONNLEITNER, *Die Höhlenkinder im heimlichen Grund*. Stuttgart, « Kosmos » Gesellschaff der Naturfreunde, 1928; in inglese: OLAF BAKER, *Shasta of the wolves*, New Jork, Dodd, Mead a. Co. 1919; R. H. DANA, *Two years befor the mast* (California primitiva), Boston, Houghton, 1911; in francese: ANDRÉ LICHTENBERGER, *Houck et Sla*, (avventure di due fanciulli in epoca preistorica) Paris, Nathan, 1930; J. H. ROSNY, *Vamireh*, Paris, Plon, 1928; in italiano abbiamo ora: E. GRAZIANI-CAMILLUCCI, *L'aurora del mondo*, Paravia, 1929; R. FUMAGALLI, *Fanciulli d'altri tempi e d'altri paesi*, Paravia (solo una piccola parte è dedicata alla vita preistorica). L'editore Sonzogno ha dato una traduzione del ROSNY, col titolo *La guerra del fuoco*; il Vallardi del SONNLEITNER, *Fanciulli delle caverne. Nella valle misteriosa*, 1933. C'è una vecchia traduzione di CLODDS, *L'infanzia del mondo*, del 1906.

Altre pubblicazioni, puramente fantastiche ci sono, e bellissime per le ore ricreative. Primeggia KIPLING, *The jungle book*, tradotto in italiano (*Il figlio dell'uomo* e *Racconti della Jungla*, Sonzogno). Gioveranno anche i libri che hanno ad eroe un Robinson, sia il primo, il grande *Robinson Crusoë*, sia il suo ideale discendente. *Il nuovo Robinson* del RAYNAL. Altri libri sono adatti solo al maestro, per allargare la sua cultura. Es.: M. BOULE, *Les hommes fossiles*, Paris, Masson, 1929. H. MAINAGE. *Les religions de la Préhistoire - L'âge paleolithique*, Paris 1921. I. DE MORGAN, *L'humanité préhistorique*, Paris 1924].

Mai, come riflettendo sull'insegnamento della storia, si vede la *necessità* che il maestro sia artista, creatore, ravvivatore. Al maestro artista non mancheranno, quando insegnerà storia, occhi attenti e cuori palpitanti. La più bella «favola» e «storia» («storie» sono per i bambini in generale le favole, e «favole» le storie) sarà per una cara anima di bimbo la storia, la favola dell'uomo.

8. Errore didattico: la storia insegnata per episodi staccati e per biografie.

Corre invece nella classe magistrale un pregiudizio, che è stato diffuso dalle didattiche: che *la storia si insegni ai bambini per episodii e soprattutto per biografie.* Ed esistono librettini di «brani» storici. Proprio brani, anzi *brandelli*!

Che cosa c'è di storia in questi raccontini, avulsi dal loro contesto?

Forse questi racconti saranno storia nella mente del maestro che li riferisce: ma nella mente dello scolaro saranno niente altro che novelline, come altre. Il valore storico vien conferito dall'*insieme*, dal potere e saper collocarsi nella serie storica, riconnettendo un avvenimento cogli altri avvenimenti, intuendo insieme coll'episodio l'epoca in cui avviene e i suoi caratteri essenziali.

Antonio Sciesa: ecco un nome d'un eroe popolare, protagonista d'un episodio storico.

Non basta raccontare ai bambini quest'episodio. Così, per sè, esso non è altro che «un commovente racconto». Il bambino deve avere anche un'idea del Risorgimento italiano e delle sue lotte, perciò deve sapere anche che da quelle lotte noi siamo ora usciti; e quale bene sia nato dal sacrifizio dei morti eroi; *deve* anche immaginare con vivacità in quali condizioni si trovasse l'Italia prima del suo Risorgimento, e quali pene e dolori soffrissero gli Italiani. Così l'episodio di Antonio Sciesa è collocato e illuminato. Similmente si deve collocare ogni altro episodio,

per modo che tutti quelli che si raccontano ai nostri scolari costituiscano nel loro insieme un'unica, viva, drammatica storia.

9. Due cicli dell'insegnamento storico nella scuola elementare e popolare.

Praticamente si può stabilire per la comodità dell'insegnamento, che la storia sia insegnata *tutta*, dalle origini della nostra civiltà al nostro tempo, due volte, in due cicli. Nel primo ciclo dovrebbe predominare la preistoria, la storia antica e la medioevale, caratterizzandosi le civiltà più lontane da noi: qui è maggiore l'interesse fantastico del ragazzo, se il maestro sa guidarlo, mescolando alla storia lezioni varie sui costumi e le usanze delle epoche che si illustrano (1).

Nel secondo ciclo si potrebbe dare invece una certa ampiezza di svolgimento alla storia moderna e « nostra », illuminando via via più che si possa le conquiste civili: attività economica, invenzioni e scoperte, istituzioni e leggi, etc.

Il vantaggio del doppio ciclo è evidente. Nelle ultime classi nella scuola elementare viene abbozzata l'idea dello svolgimento storico, tenendo la trattazione più vicina che sia possibile all'insegnamento intuitivo (delle cosidette nozioni varie) e utilizzando le sommarie nozioni geografiche possedute dagli scolari; nelle classi postelementari quel germe deve essere sviluppato. Ai rapidissimi accenni si vengono sostituendo trattazioni più ricche e particolari, corredate da informazioni di storia della cultura, che rafforzeranno gli elementi di scienza, oggetto di contemporaneo studio; la maggior complessità dell'insegnamento di storia troverà un più valido sussidio nelle più abbon-

(1) Sull'importanza della *storia della cultura* nella scuola popolare si vedano gli scritti sull'insegnamento della storia, nella citata raccolta dell'Asmus.

danti e sicure nozioni di geografia; in fine lo studio della storia contemporanea potrà avere uno svolgimento meno inadeguato, essendo i ragazzi già in qualche modo consapevoli e curiosi della vita sociale e nazionale (1).

10. Sussidii e libri di testo.

Il libro di testo per l'insegnamento della storia deve essere, più che altro, una *ordinata* raccolta di sussidii, come si dice, «intuitivi»: documentazione di quello che il maestro dirà; quadri raffiguranti costumi, scene della vita comune, episodii storici salienti; schizzi geografici, etc. (2).

Il testo vero sarà il maestro, che farà *parlare* quelle figure, rievocando uomini e tempi e paesi; ogni maestro deve creare, secondo il suo spirito, secondo il suo temperamento artistico, la storia da insegnare ai bambini. L'affascinante poema del mondo non si troverà nel manualetto. Il manualetto deve essere il tessuto connettivo, il cemento del materiale illustrativo, niente altro.

Un maestro poi che senta come la storia debba trovare nel corso degli studii i suoi primi spunti e la sua prima

---

(1) Sull'insegnamento della storia cfr. G. VIDARI, *Per la educazione nazionale*, Paravia, 1916; GIUSEPPE FRACCAROLI, *La Storia nella vita e nella scuola*, in Nuova Rivista Storica, anno I, fascicolo I, gennaio marzo 1917, Milano-Roma-Napoli, Soc. Editr. Dante Alighieri; GUSTAVO LE BON, *Psicologia dell'educazione*, trad. di P. Tommasini Mattiucci. Città di Castello, Lapi, 1907; (cap. sull'insegnamento della Storia e della Letteratura); L. TOLSTOI, *Articles pédagogiques*, trad. Bienstock, Parigi, edit. Stock, 1905 (e ora, GIULIO VITALI, *Leone Tolstoi pedagogista*, nella mia collezione, *Pedagogisti ed educatori antichi e moderni*, Palermo, Sandron, editore). E, BRENNA, *Metodologia dell'insegnamento storico*, Milano, Vallardi Fr. editori, ED. ROEHRICH, *Philosophie de l'Education*, Paris, Alcan. 1910.

(2) Citiamo: *Everyday Life in Anglo-Saxon, Viking and Norman Times*, by Mr. and Mrs C. H. QUENNELL. Sono veramente un modello di illustrazioni storiche per fanciulli, quali voleva il povero nostro Guido Santini. Ci duole di non potere additare un libro italiano di equivalente valore didattico.

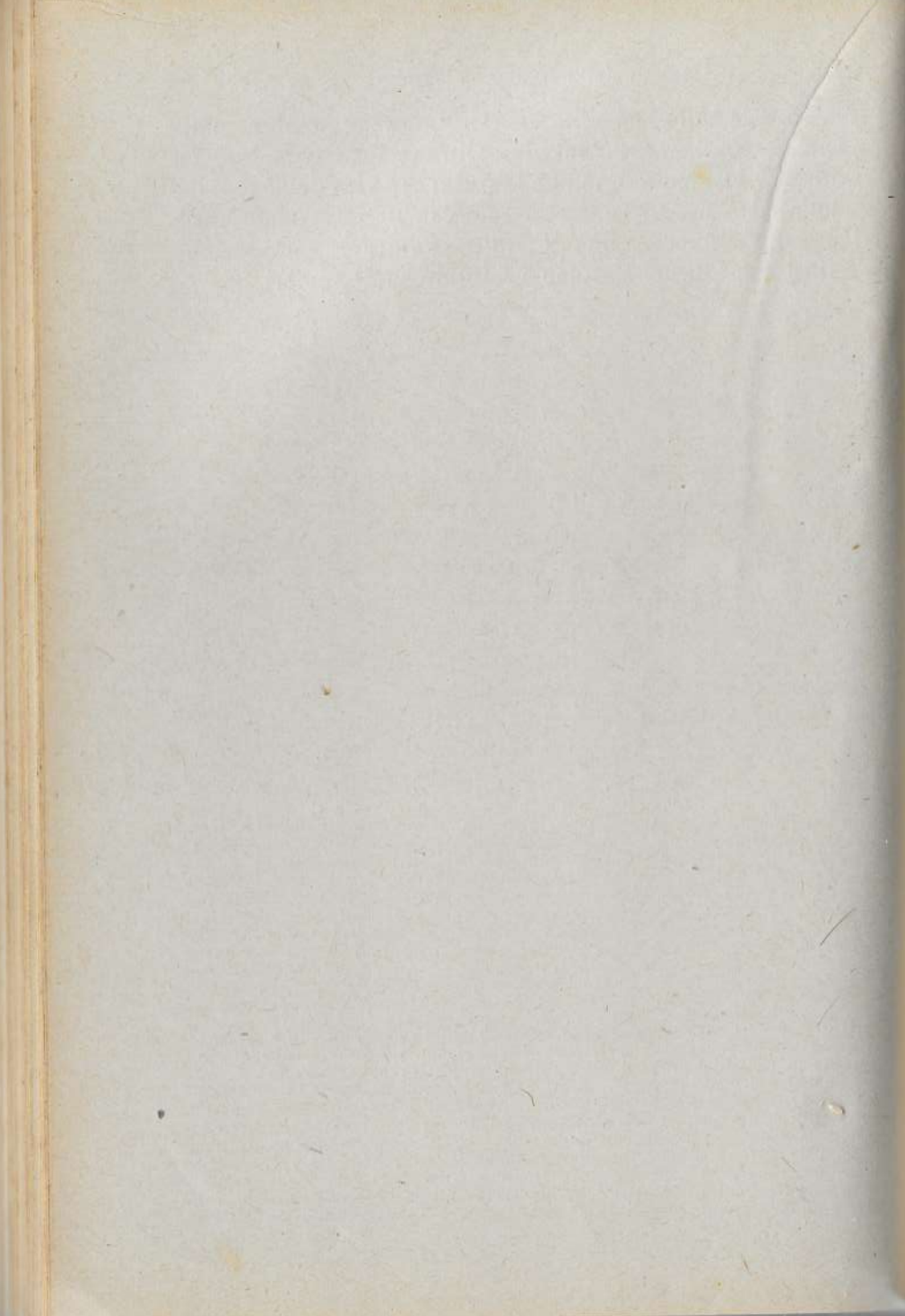
concretezza nella *storia locale* (1), tanto trascurata nella scuola, e voglia perciò integrare il suo insegnamento con la diretta visione di quello che è stata la vita della regione e della città in cui sorge la scuola, deve provvedere a coltivare da sè questo ramo di studii ed aiutare la produzione di libri sussidiarii adatti, per biblioteche popolari.

---

(1) Si vedano i capitoli sul *componimento* e sull'*insegnamento della geografia* A questo ultimo rimandiamo per tutto ciò che riguarda la *cultura regionale*, propugnata in Italia dal provveditore agli studi prof. GIOVANNI CROCIONI.

Segnaliamo due degli esempii buoni che conosciamo: *La scuola libera popolare* fondata a Reggio Calabria nel 1910 diede eccellenti lezioni di storia calabrese per merito di quel battagliero educatore che fu VITTORIO VISALLI, il vero creatore della scuola magistrale di Catanzaro; l'*Università del popolo* di Fiume iniziò nel 1911 corsi di storia fiumana, tenuti da un cultore dotto e appassionato di storia patria, il prof. SILVIO GIGANTE. [Il modello dello studio *popolare* della storia regionale ci è dato da SEBASTIANO NICASTRO *XIX Lezioni sulla Storia di Prato*, pubblicate dall'Università Popolare di Prato, Prato, Nutini 1916].

Il primo insegnamento scientifico.

---

a) Le scienze naturali.

1. Concetto di scienza della natura, come storia della natura.

La scienza della natura non è negli schemi coi quali si descrivono classi e si determinano tipi, ma nella viva storia della natura. È conoscenza della natura come dramma, della vita nel suo movimento, nel suo farsi. Come la conoscenza della lingua e dell'arte non è la grammatica o la retorica, ma la storia della lingua e dell' arte — le quali continuamente pongono a se stesse norma e freno e continuamente se ne svincolano, per salire a nuove forme e norme; — così la conoscenza della natura non è nella escogitazione dei tipi, delle classi e degli astratti generi, nei quali viene in certo modo inventariata e catalogata questa « bella d'erba famiglia e d' animali », ma nel penetrare e nell'intendere il dinamismo degli esseri, il loro concreto storico divenire. Una differenza c' è, e non è piccola; ma non tale da mutare nell' intima essenza la considerazione storica della natura. Ed ecco: le attività spirituali umane sono accompagnate costantemente dalla coscienza del loro svolgimento : noi siamo del nostro dramma, attori, testimonii, giudici, storici, tutto insieme; il moto delle forze naturali ha invece una storia da noi *molto più remota*, che ci sforziamo di cogliere nella sua complessità, come storia della vita e del suo prodursi, trasferendoci nella vita, immedesimandoci colle cose e seguendole nel loro secolare mutarsi preistorico o storico. Lo sforzo sublime di tutta la scienza moderna è — o piut

tosto sarà — di fare per la *rerum natura* la stessa indagine che per la *hominum natura*, risolvendo l'una e l'altra in una sintesi che valga come *historia vitae*.

Nostra storia è anche la cosmologia, la geologia, la biologia.

E come la storia dell'umanità non si può costruire se non con una certa idea della vita e dei suoi valori, come ricerca di una *unità* fra gl'infiniti e individui fatti storici, come visione della *continuità* del passato nel presente; come la storia dell'umanità è *interpretazione*, cioè illuminazione del fatto con l'idea e concretamento dell'idea, come catena ideale dei fatti (per modo che i fatti sieno momenti dell'idea, che vive *solo in essi*); così la scienza della natura è ricerca non della uniformità e fissità meccanica della natura, che non si può concepire (pena la inconcepibilità dello svolgimento), ma della unità ideale degli esseri, e della continuità intima di essi, pur nel loro incessante e infrenabile differenziarsi. Evoluzione meccanica, evoluzione senza lo spirito, senza una certa *umanità* della natura, è una contraddizione in termini. « La storia è la massa calda e fluente » che il naturalista, nel procedere della ricerca, è costretto a fissare provvisoriamente in classi e tipi, allo scopo di orientarsi e di sistemare le osservazioni ch'egli potè compiere sino a quel punto in cui si ferma, per raccoglier le fila, per conservare i suoi acquisti agli altri. Ma, proseguendo nella ricerca, il naturalista che vuole adeguare la sua comprensione alla realtà, si sente costretto a rompere le classi e i tipi, per rituffarsi nella esperienza di essa e fermarla in nuovi schemi, che meglio soddisfino il bisogno suo di sentire la natura come vita e svolgimento; e si sentirà poi ancora una volta costretto ad abbandonare anche i nuovi schemi, e così via.

L'essenziale nella lingua non è la regola per sè, ma *gli esempi inverati nella regola, e la regola inverata negli esempii:* non solo; ma è essenziale *la possibilità dell' ab-*

bandono d'una regola e della ricerca d'una regola più piena della realtà linguistica che dobbiamo raggiungere, crescendo nella capacità espressiva. E nella storia l'essenziale non è una astratta filosofia della storia (le classificazioni storiche e le così dette *leggi storiche*), ma la filosofia come storia, e la storia come filosofia; cioè il raggiungimento di una idea dell'uomo e del suo valore nel mondo, dentro lo studio stesso dello svolgimento dei fatti individui, di cui si fa la storia.

Il grammatico astratto violenta i fatti linguistici volendoli costringere a dimostrare la sua astratta regola; e i fatti non si piegano, e perciò per un certo numero che egli ne inquadri, una infinità di altri gli sfuggono; il filosofo astratto vuol ridurre la storia ad una esemplificazione della sua tesi; ma la grammatica e la storia vera sono pure nei fatti che essi non riescono a inquadrare e ad irreggimentare; così il naturalista vuole imporre le sue definizioni, le sue classificazioni, le sue leggi di relazione alla natura, ma la proteiforme creatura non si lascia cogliere, e prende la sua rivincita irrompendo ribelle, inattesa, nuova, facendo sentire che ben altro occorre a unificarla e a riviverla come continuità organica, come vita! Nello spirito di chi non ripete passivamente ma *indaga*, tra regola e realtà linguistica, fra idea e fatti storici, fra leggi e natura, è una continua lotta per compenetrarsi: è l'idea che vuole il fatto, che la concreti; e il fatto che vuole l'idea che lo illumini. Qui è tutta la poesia della scienza.

L'adeguazione dell'idea ai fatti o dei fatti all'idea è la vita dello spirito umano, l'attuarsi del pensiero, il quale come unità di idea e di fatti *non è mai tutto quel che può essere*. Sentire il bisogno di quella adeguazione e lavorare a produrla — in qualche grado la si produce sempre, perchè questo è appunto pensare! — significa vivere, adorare la vita, intenderla, volerla possedere come divina; isolare il fatto dall'idea, considerarlo come qualcosa di fermo di

scisso di singolo e chiudersi nel singolo come in una prigione, è morire nell'anima, negare la vita. Chi si chiude volta a volta «nell'istante» o cristallizza la verità (ma è possibile mai totalmente?), non è uomo.

«La storia» scriveva dunque il Croce — e noi senza accorgercene interrompemmo la citazione che un bisogno di parole nitide ed alte ci invitava a fare — «è la massa calda e fluente, che il naturalista raffredda e solidifica, colandola nelle forme schematiche delle classi e dei tipi... E la materia, così raffreddata e solidificata per la conservazione e per il trasporto, *non ha valore se non in quanto si può renderla di nuovo calda e fluida;* come, d'altra parte, a impedire che gli schemi foggiati rimangono fissi e perdano di utilità, è necessario rinnovarli continuamente, *tornando all'osservazione dei fatti,* alle *intuizioni e percezioni ingenue, alla considerazione storica della realtà.* Lo scopritore *naturalista,* in quanto scopritore di verità, è scopritore *storico,* e le rivoluzioni nelle scienze naturali sono progresso di cognizioni storiche: di che può essere esempio il lamarckismo e il darwinismo».

2. «Correlazioni biologiche» e conseguenze didattiche di esse.

Ecco delineato, nelle parole di questa pagina del Croce da noi messe in corsivo, il carattere delle scienze naturali, e perciò anche (non paia un paradosso) il relativo *metodo* d'insegnamento, *in ogni grado di scuole.*

Le scienze della natura debbono essere vita, *storia*; un pensiero deve dominare anche il primissimo insegnamento: gli esseri vivono in rapporto fra di loro, e nelle loro «*associazioni* e *correlazioni* biologiche» *si svolgono.* La loro stessa conformazione è qualcosa che è divenuto; fra

---

(1) Benedetto Croce, *Filosofia dello Spirito,* II: *Logica come scienza del concetto puro.* Seconda edizione, Bari, Laterza, a pag. 243 del capitolo *Le scienze naturali* (parte II, cap. V).

i loro organi e la loro maniera di vivere è una connessione strettissima, che la scienza oggi indaga senza posa.

Come la storia è il poema dell'umanità, oltre che l'unica scienza dell'umanità; così lo studio della natura è poesia e scienza insieme della natura. Contemplazione e penetrazione *rerum gestarum* del grande essere vivente è il mondo (1).

Già il bambinello, che ancora non muove da solo i primi passi, si protende con gioia e slancio di simpatia alla gallina che becca il pane sminuzzato ch'esso le butta, al cane che corre abbaiando, al cavallo che scalpita: e spinge le manine verso l'albero che agita le fronde, e ride alla mosca irrequieta, e si bea dell'acqua che scorre luccicando al sole con un tumulto di piccoli balenii; sono queste, dopo la mamma e il babbo, le conoscenze più vicine e più note al *piccolo* essere che s'avanza curioso nel mondo.

Più tardi resterà per ore ad ammirare le formiche, raccontandosi in testa la storia del loro affaccendarsi, o a seguir le farfalle, o a giuocare col cucciolo ch'è sempre in vena di ruzzare, o a fantasticare guardando la luna e le nubi — «spettacolo» in cielo, di luci ed ombre, di cangianti mostri in fuga —, o a raccogliere, con strilli di gioia, sulla spiaggia stelle marine e conchiglie.

Con questo interesse che si va man mano ampliando dopo i primi anni di vita, lo scolaretto giunge a scuola; questo studio, ove sia ben concepito (dal maestro!) diventa per lui il più desiderato, il più divertente; tutta e completa è in esso la giuliva potenza di comprendere.

Poco o nulla parrebbe dunque necessario consigliare in siffatta materia; basterebbe assecondare con partecipazione d'interesse (*sentito* dal maestro *così come egli lo trova*

---

(1) Oh! grandezza della concezione platonica (del mondo come *animans*) e bruniana (del mondo come «infinita creatura dell'infinito generante»)! Remotissima da essa è la *scienza* accasellatrice.

nello scolaro) questo desiderio di comprendere del bambino; guidare a intendere quelle connessioni che il bambino non scorge, avvicinare l'alunno a poco a poco alla concezione della natura come un tutto, in cui ogni cosa vive colle e delle altre cose; porgere occasioni di osservazione e di studio. Non ostacoli da prevedere e da abbattere.

L'ostacolo non è *nel bambino*; è nella falsa scienza colla quale spegniamo il suo ardore. È forse ostacolo la lingua del bambino? Già lo vedemmo; no, era solo *punto di partenza*, dal quale la scuola dimenticava troppo spesso di dover partire. Era ostacolo la naturale espressione grafica degli scarabocchi-disegno del fanciullo? Eppure a quella mirabile spontaneità si sovrapponeva l'odioso formalismo del precoce od esclusivo disegno lineare e geometrico.

C'è anche nello studio della natura il falso tono scientifico, da astratte e verbali definizioni e divisioni, da «sinotticheria», con cui si uccide ogni spontaneità! Schema, catalogo, registro anche qui, dove è alta poesia! Bisogna *esaurire* un programma: i tre *regni* della natura: minerale, vegetale, animale; suddivisioni e subsuddivisioni, sieno pur ridotte ai minimi termini e niente rigorose (le piante: utili e nocive; gli animali: domestici e selvaggi; le piante: erbe, arbusti, alberi; gli animali: eretti, quadrupedi, multipedi, striscianti e simili altre scempiaggini in ammanto di scienza infantile!); roba da *imparare* a memoria, impoverendo l'intuizione.

Ogni popolo ha spontaneamente, infantilmente, per secoli, guardato sopra il suo capo il cielo stellato, ai suoi piedi le rocce le erbe i fiori; amato o odiato gli animali del suo territorio; studiato le sue selve le sue acque; temuto o sperato le meteore, trepidando per la tempesta, incantandosi del sereno; ha sentito come vita e quasi umanizzato la natura; ha cantato le cose sue più dolci

traendo dalla natura le similitudini più gentili. E tutto ciò prima che nascessero i cataloghi e le classificazioni!

L'ordinamento sistematico delle conoscenze della natura *anticipato* alle conoscenze, non è qualche cosa di meno assurdo della grammatica anticipata al parlare. A una specie di *grammatica astratta della natura* è ridotto, ancora in troppi casi, lo studio della natura nella scuola.

Occorre per coordinare, aver la materia da coordinare. Per preparare un pasticcio di lepre, diceva quel savio cuoco, occorre prima di tutto... pigliare la lepre. Risposta degna d'essere assunta ai fastigi della scienza educativa, perchè in fondo bene spesso il pasticcio di lepre si vuol prepararlo senza la lepre, nelle scuole!

Una verità scientifica e una norma ordinativa presuppongono ricca esperienza. Per darci in poche linee l'idea dei caratteri letterarii della poesia del duecento, il Carducci studiò minuziosamente tutti gli scrittori di quel tempo, tanto da potere scherzosamente sostenere: « di due cose sole credo di intendermi: di sigari toscani e di poesia dugentesca ». Si potrà con onestà didattica far *imparare* a scolari di Liceo un giudizio di storia letteraria sul duecento, senza averlo fatto *rinascere* da una qualche conoscenza diretta di ciò cui si riferisce? Bene; così non si può anticipare sulla conoscenza della natura la formulazione della legge, la definizione del tipo, etc. etc.

Troppo presto, ahimè, noi cessiamo di esser fanciulli di fronte alla natura, appagandoci delle *parole* imparate. E tanto più in quei « deserti di pietra » che sono, in questo senso, le città (1).

---

(1) O. Schmeil, in una conferenza raccolta nella *Milizia dell' ideale* (Napoli, Perrella), ci riferisce i curiosi risultati di una sua inchiesta nelle ultime classi delle scuole popolari di Magdeburgo. Si trattava di ragazzi di 12-14 anni; 27 su cento non avevano mai visto una pianta di fragole e 44 non ne avevano mai colto; 42 non avevano idea di funghi; 95 non avevano mai veduto un alveare; 18 non avevano mai colto un frutto d'albero, etc. etc.

3. Scientificità anche del primissimo insegnamento. Identità di scienza e poesia, nella cultura del bambino.

La ricchezza della spontaneità non toglie nulla alla preparazione scientifica. Anzi, è bene dir subito che anche un primissimo insegnamento deve essere sostanzialmente scientifico e rigorosamente scientifico, pur senza averne l'aria.

La spontaneità esige infatti che non sia studiato il modello *isolato*, nella forma e nei caratteri esteriori. Il geniale insegnante che indicò la via buona fu FEDERICO JUNGE, (n. a Politz in Germania, 1832 † 1905) (1) il quale mosse da questa osservazione fondamentale: come al bambino non si dànno parole staccate ma parole in un contesto, così non si debbono offrire fenomeni separati, per sè, nell'insegnamento delle nozioni scientifiche; ma fenomeni con un loro sfondo, dal quale si rilevino somiglianze, differenze, relazioni di dipendenza, di mutua influenza fra gli esseri, etc. etc.

Ideale didattico del Junge: «dare una idea chiara e piena dell'unità della vita nella natura». Per questo ideale il Junge combattè la preoccupazione pedagogica della falsa sistematicità, per la quale perfino un Pestalozzi si era disinteressato di questo problema didattico, arrivando a dichiarare una volta che non conveniva portare i bambini fuori della scuola, perchè la natura non presentava tutto... nell'ordine desiderabile per un metodico progresso nella cultura! (2)

Il *sistema* però non è in una successione *classificatoria*

---

(1) Il libro didattico capitale di F. JUNGE è *Dorfteich als Lebensgemeinschaft*, Kiel, Lipsius e Fischer, 1886.

(2) Non si pensi però che stia in ciò lo spirito didattico del Pestalozzi. Questo grande *mago* dell'educazione sapeva superare — e come! — il suo stesso spirito consequenziario.

Si vedano le pubblicazioni raccolte per il *Centenario pestalozziano* da me, presso l'editrice *Associazione per il Mezzogiorno*, (1927), e specialmente il saggio su GLUPHI, il maestro di *Leonardo e Gertrude* (IV fascicolo, pagg. 3-32).

di oggetti da studiare, ma nell'organamento degli esseri, del quale bisogna impossessarsi.

Un fanciullo che abbia agio di stare libero in campagna sa dove trovare i maggiolini, in quale giardino, su quali piante, in quale epoca: sa come vivono e dove: e li vede poi anche nel ricordo non come esseri a sè, staccati ed isolati dal resto della natura, ma in un quadro totale di moto. Così dovrebbe succedere per ogni lezione di storia naturale: così questo studio diventa riflessione continua, perchè ogni essere vive in costante logico rapporto con tutto il creato: il fanciullo è costretto a cercare, a sentire, a dedurre da sè queste relazioni, non a ripetere soltanto le grossolane esteriori notizie di forma, dimensioni, colore eccetera.

Chiarire queste superficiali impressioni può essere, almeno in parte, còmpito dell'asilo infantile; la scuola popolare non deve accontentarsi di ciò soltanto: deve già, per tutti i suoi insegnamenti, mirare più alto: lo scolaro deve oltrepassare la prima vita dei sensi, per salire ad una vita dello spirito.

Argomento sensato d'una lezione di scienze naturali per una scuola popolare non è un *dato albero*, o una data parte dell'albero presentati una volta tanto a scuola, verbalisticamente, ma ad esempio: il *bosco*, tutto quell'insieme di vita che è il bosco sia come *associazione vegetale*, che come *correlazione di piante e di animali*, e il bosco in rapporto agli *affetti suoi sulle meteore*, etc. etc.; non la rana, ma *lo stagno*, anche esso come insieme di manifestazioni biologiche e fisiche: *il fiume; il prato; il monte*, e simili. Armonie e lotte dell'esistenza naturale; concorsi e contrasti dei singoli esseri (1).

---

(1) Il metodo del JUNGE è stato proseguito e perfezionato per le scuole secondarie da O. SCHMEIL, l'apostolo più fervido di esso. E i volumi dello Schmeil, opportunamente adattati all'Italia dai professori RAFFAELE e TERRACCIANO sono stati introdotti come testo in moltissimi Ginnasi e Licei.

Dello SCHMEIL conosciamo lo scritto fondamentale *Ueber die Reformbestrebungen auf dem Gebiete des naturgeschichtlichen Unterricht*. 11ª edizione, 1917, presso Ruelle

Anche il *singolo*, se osservato ripetutamente, nelle varie sue manifestazioni, durante un periodo non breve di tempo, acquista la ricchezza suggestiva che può illuminare, didatticamente parlando, una correlazione o complesso biologico. Il singolo essere, *compreso nella sua vita*, apre tutto un mondo di conoscenze e diventa *nucleo* di una organica intelligenza della realtà, dove non c'è particolare che possa mai considerarsi scisso dal tutto.

Così davvero l'insegnamento è poesia, canto, inno alla natura.

L'effetto è duplice:

a) elevazione del senso religioso della vita, la quale è grande e divina in ogni suo minimo palpito, e capacità di comprendere coloro che altamente sentirono la natura.

Come potrà chi non ha sentito direttamente la vita della natura gustare i versi del poeta:

> «Giace sepolta all'imo una foresta
> breve e rameggia immobile: il diaspro
> par che si mischi in flessuosi amori
> coll'ametista;
>
> e di zaffiro i fior paiono, ed hanno
> dell'adamante rigido i riflessi,
> e splendon freddi e chiamano ai silenzi
> del verde fondo»?

---

e Meyer editori in Lipsia; e una conferenza tenuta nel 28º congresso generale dell'*Associazione per l'incremento dell'educazione popolare*, dal titolo: *Ueber die Pflege des Natursinns bei der Jugend und im Volke* (nella citata raccolta dell'Asmus, pagg. 310-341), è ora nel nostro vol. *La milizia dell'ideale*, Società editrice «Dante Alighieri», Roma.

Ecco del resto la definizione del suo metodo, premessa al volume *Elementi di Zoologia.*

«L'insegnamento di zoologia e di botanica — corrispondentemente allo stato presente di queste scienze e della pedagogia — si deve modificare in modo ch'esso non sia più una descrizione unilaterale e un'arida classificazione, ma che insegni allo scolaro a *considerare sotto tutti i punti di vista gli esseri naturali, facendogli soprattutto conoscere l'intima relazione fra la struttura e la vita di essi nel loro ambiente*». (3ª edizione 1909, Sandron, Palermo, *Prefazione dell'Autore*).

Per il maestro italiano i migliori libri di studio e di consultazione per le lezioni e gli esercizii di scienza da fare coi fanciulli, sono, oltre quelli dello Schmeil, citati, quelli di Lino Vaccari. *Come vivono le piante; Come vivono gli animali* ambedue editi dal Lattes di Torino.

Una bella trattazione di principii didattici è stata fatta da P. Chauvet: *L'enseignement concret et éducatif des sciences naturelles* (in *L'éducation* dir. da Bertier, Parigi, marzo 1911).

oppure la mirabile *Aurora:*

«.... Ti sente e con gelido fremito destasi il bosco,
Spiccasi il falco a volo su con rapace gioia:
mentre ne l'umida foglia pispigliano garruli i nidi.
.... Corre dai paschi baldo vèr' l'alte fluenti il polledro
sauro, dritto il chiomante capo, nitrendo a' venti;
vigile da i tuguri risponde la forza dei cani
e di gagliardi mugghi tutta la valle sona»?

Quanta, quanta parte della poesia nostra più grande è intuizione della natura; quanta parte della fede più pura e ingenuamente francescana del popolo (quando c'è; chè nel maggior numero dei casi la natura è intesa con volgare utilitarismo) è fatta di ammirazione degli spettacoli naturali!

A così alto senso di venerazione per la natura si contrappone il volgare pensiero del miracolo, come pensiero dello straordinario, dell'abnorme; mentre miracoli che l'intelligenza tanto più ammira quanto più penetra, devono divenire per tutti anche il fiore e l'insetto nella visione della loro vita, che non consiste nella descrizione fatta su un cartellone murale, o su un modello rigido, di cartapesta; ma nella contemplazione curiosa e quasi ansiosa *del loro muoversi e del loro trasformarsi.*

b) Prefazione intuitiva dello studio più sistematico che si farà nelle scuole superiori, e che sarà incitamento alla ricerca dell'unità della storia della natura.

Dopo i primi anni di questa osservazione, tutta *ammirativa*, ci sarà tempo di passare allo studio ordinato; e il fanciullo lo farà quasi da sè, scegliendo dai suoi ricordi, confrontando, rifacendo con sicurezza maggiore la strada percorsa: e non ci sarà più pericolo che il nuovo modo di studiare la natura gli possa sembrare arido o pesante, come gli sarebbe stato all'inizio, colla mente tanto immatura e l'animo tanto poco preparato. Anzi in questo ordinare, precisare, fissare le cognizioni egli scoprirà tutta una nuova e profonda poesia, che il vero studioso sa sen-

tire e gustare nelle ricerche più minute, le quali al profano appariscono aride e vuote.

4. Gli elementi delle scienze naturali, come conoscenza della « regione ».

Per l'immensa vastità della materia è giusto che la scuola popolare si ponga dei limiti, riduca, assottigli molto il suo programma, in confronto a quello che dovrebbe essere un vero insegnamento delle scienze naturali.

Uno dei primi ragionevolissimi confini è il prendere per base di studio i tipi che vivono nel territorio o nella regione: e contro questo crediamo non si possano trovare opposizioni: è la ovvia esigenza di partire dall'osservazione diretta di ciò che ci sta dinnanzi, prima di cercare modelli ed esempi rari o lontani (1). Ma anche questo facile ed interessante studio regionale non può venire compiutamente e ampliamente esaurito nei brevi corsi popolari: quale parte dunque si può trascurare, lasciare nella penombra; quale lumeggiare più intensamente?

5. Cattivo « utilitarismo » delle attuali nozioni scientifiche.

E qui siamo nel difetto, a nostro vedere, più antipatico di questo insegnamento, come è presentato (per passiva consuetudine!) *quasi in tutti i programmi e in tutte le scuole.*

La linea direttiva per la scelta del materiale degno di studio è, nelle scuole popolari, « l'utilità ». Animali *utili* all'uomo in prima linea; piante *utili*, minerali *utili*; e poi

---

(1) Si veda per lo *studio della regione* (cultura regionale come *momento della cultura nazionale e umana*) anche il capitolo seguente, sulla geografia. Sul valore della cultura scientifica relativa alla *regione* cfr. DIESTERWEG, *Dello studio della natura da parte dei maestri* in *Milizia dell'ideale*, pag. 645 e segg., Napoli, Perrella edit., 1914-1919.

la natura grande e meravigliosa in tutte le sue più semplici o strane manifestazioni, sia composta a uso e consumo di noi divoratori e distruttori privilegiati, e che sia degna di osservazione solo per le eccellenti bistecche, le morbide lane, le fresche tele, i dolci pomi che ci prepara e che per questo soltanto e dentro questi limiti sia degna di rispetto e di studio. L'includere fra le qualità più *salienti* e *caratteristiche* d' un essere, anche l'*utilità* riguardo a noi, è un non senso nello studio della natura; e se pensiamo solo un momento *disinteressatamente*, quindi da studiosi serii, per quanto modesti, sentiremo tutto il grottesco e il falso che c'è nella consueta cantilena, con cui nelle scuole popolari si classifica e si suddivide l'universo: « il bue è un animale *mammifero, quadrupede, ruminante, domestico,* UTILE ALL'UOMO »; — animali *utili* e animali *dannosi,* piante idem — minerali come sopra.

Intendiamoci: non che sia per nulla censurabile l'insegnare *anche* le modeste origini delle suole delle nostre scarpe o dei tasti del pianoforte, o del vino, del pane, ecc.; anzi queste sono tra le nozioni semplici e precise che tutti dobbiamo possedere.

Ma insegnare tutto ciò quasi come merito o colpa della natura, fa diventare ineducativo e sbagliato lo studio e la scuola. Per questo non ci sembra esagerazione l'insistere, perchè il maestro qui appunto sappia essere guidato da un puro sentimento della natura, da una squisita finezza di apprezzamento: che non dimentichi anche in ogni piccola e apparentemente superficiale nozione lo spirito intimo e lo scopo ultimo del suo insegnamento: che questo lo tenga in guardia dall'abbassare la sua piccola scolaresca di studiosi *disinteressati* ad una gretta compagnia d'affari, di piccola gente intenta a scrutare, anche nelle più alte e pure manifestazioni della vita, l'*utile* e il *danno*.

Ed è pericolo più forte e più vicino che non si creda: dalla scuola il fanciullo, che vi entra coi suoi molti « per-

chè?» ideali, fatti di pensiero e di poesia, non deve uscirne col meschino «a che serve», che gli raffredda ogni spontaneo slancio e ogni ricerca non avente un fine *utilitario* chiaro e preciso. Pur troppo la vita colle sue difficoltà offusca un po' in tutti, anche nei migliori, il limpido sguardo con cui il fanciullo sereno aveva ammirato la natura ed il mondo: correggiamo noi nella scuola per quanto è possibile e, se non altro, *ritardiamo*, (non anticipiamo almeno!) quello che è così grave pericolo per la purezza dell'animo e per la forza del pensiero. Il fanciullo attraverso anche alle sue prime elementari nozioni senta interesse *per ogni vita*, utile o dannosa o insignificante, se misurata col nostro egoismo: ma sempre bella, completa, meravigliosa *in sè*, per gli scopi a cui è adatta *in sè*, sempre perfetta in rapporto ai *propri* bisogni, alle *proprie* gioie, alle *proprie* lotte: sia capace anche lo scolaretto, molto più ancora di quanto era stato il bambino, di ascoltare attento, lieto, disinteressato: *così come lo scienziato.*

6. Escursioni e gite. — Lezioni fuori dell'aula. (1)

Nella didattica moderna, ispirata in Italia, nell' ultimo ventennio, da una pedagogia che postula per l'educazione il massimo di iniziativa del maestro e il massimo di personale attività e di inventività dell' alunno, e considera «scuola» soltanto quella che realizza uno sviluppo dello spirito di ricerca, perchè l'anima trae dal suo proprio lavoro e sforzo i sussidi all'ulteriore suo progresso; lo studio elementare delle scienze, nel suo vigore di *scienza-poesia*, ha avuto belle e varie affermazioni. Annoteremo qui rapidamente ciò che ci pare di maggior significato per la pratica della scuola.

---

(1) Paragrafo aggiunto alla edizione del 1933.

se resta tempo, come per un lusso ed uno svago festivo, qualcuno dei più salienti animali, piante, minerali *non utili* o *dannosi*. Base « morale », diciamo così, il rispetto, l'affetto, la cura, ecc., di tutti gli esseri.... creati per comodo nostro; la persecuzione e l'odio per quelli che ci disturbano, lo sprezzo o l'indifferenza per quelli che conducono la loro semplice e lieta esistenza incuranti di noi e dei nostri bisogni.

Questo modo di guardare la natura è purtroppo assai comune in tutti gli animi o rozzi ed egoisti, o superficiali (1); ma che proprio esso diventi *scuola* e *morale*.... è veramente un po' troppo!

Non vogliamo con ciò dire che insegnando non si possa, anzi che non si debba accennare anche ai beni od ai danni che gli esseri naturali ci arrecano: ma non questi devono essere i moventi per studiarli, per simpatizzare con essi o per sopprimerli nel nostro pensiero. Il bambino non deve così presto diventare un *affarista della natura* e calcolarvi su le sue ghiottonerie e i suoi passatempi: non deve, almeno nella scuola, assolutamente cominciare a formarsi l'idea comoda ma immorale che tutta

---

(1) Lo SCHMEIL, nello scritto poco fa ricordato, parla dei contadini, i quali parrebbe che vivendo in diretto contatto colla natura dovessero sentirla più fortemente « come bella ».

Il disinganno, egli dice, è grave. « Invece d'un vivace attaccamento si riscontra il più volgare utilitarismo. Quel che non è utile o non cade nella cerchia dell'osservazione del contadino, viene, senza scrupolo, distrutto ». E lamenta il feroce disboscamento di molte parti della Germania, il quale alla fine, come in Italia, non è stato solo una cosa barbara, ma anche una cosa dannosa (a pagina 310-13). È questo il significato profondo della *festa degli alberi* così leggermente messa in ridicolo da noi).

Una delle più belle occupazioni intellettuali della Sezione ligure dei « Ragazzi esploratori » è lo studio della vita degli alberi. È una specie di culto dell'albero che vien promosso fra gli adolescenti. Si veda il manualetto del prof. O. PENZIG, *I nostri alberi* nella collezioncina *Ragazzi esploratori italiani*, manuale n. 3, edito a cura del *Consiglio esecutivo della sezione ligure*. Genova, tipografia Sordomuti, 1912. È un piccolo modello: lo raccomandiamo a chi voglia con cuore e mente sani, e senza retoriche sciocche, sviluppare quel germe che è rappresentato dalla *festa degli alberi*, la quale *così come è ora* è cosa puramente decorativa, e occasione di vuote declamazioni. Leggasi pure: G. BUSCEMI, *La festa degli alberi*, edito presso la R. Scuola Normale di Piazza Armerina, 1914: il valore morale, e non volgarmente utilitario, della festa degli alberi vi è celebrato in brevi ma felici tratti.

Prima di tutto desideriamo che si consideri come in questo campo, assai meglio che in altri, si sia trasformata la «lezione», da esposizione di un paragrafo di manuale in «esercitazione» di osservazione, raccolta di documenti e materiali, ordinamento di essi, esperimento. In tale esercitazione, che è poi germe di vera e propria attività scientifica, integra, schiettissima, senza la minima ombra di imparaticci e di scolastiche pedanterie, la classe è un «laboratorio», il maestro è la guida che organizza le indagini ed assegna a ciascuno le parti; gli alunni gli «assistenti» e collaboratori. Ciascuno degli scolari, presa l'avviata, è in grado di svolgere un lavoro indipendente, in iscuola e fuori di scuola, di ricerche, coltivazioni, allevamenti e di «registrazioni» delle cose viste e sperimentate.

È ovvio che gran parte dello «studio» (più vero che non quello fatto a tavolino su di un libro) si svolgerà *fuori dell'aula scolastica,* e che i libri serviranno solamente come sussidio di consultazione per il riconoscimento di un oggetto, per una più esauriente risposta ad un quesito sorto durante il lavoro, per l'approfondimento di ciò che si sia appreso mediante le osservazioni dirette. Il libro, a così dire, *sanzionerà lo studio,* non lo inizierà.

Le *passeggiate* o le *escursioni* vere e proprie, quando siano non improvvisate, ma accuratamente preparate, scegliendo bene luoghi e tempo, raccogliendo preventivamente il materiale che possa servire come spunto a ciò che durante la escursione sarà meglio spiegato: quando siano, nel corso dell'anno, disposte secondo un programma generale di sviluppo della cultura scientifica, possono giovare assai a rompere l'ordinario stato di indifferenza ed incuriosità in cui si trovano i più.

Non occorre sempre andar lontano, nè rimaner molto tempo fuori di classe. A volte possono bastare brevissime soste a un vicino orto o prato o campo o bosco; meglio se molte osservazioni raccolgano l'attenzione su pochi, che poche su molti esseri; meglio ancora se l'osservazione

venga ripetuta a distanza, per notare le variazioni nelle mutate circostanze.

Quando il maestro sarà diventato « intenditore » rispetto alla località in cui svolge la sua opera (forma, natura del suolo, clima, idrografia, coltivazioni, allevamenti, caratteri delle industrie e dei commerci e via dicendo), gli sarà facile disporre in organica connessione le varie escursioni, da quelle di *orientamento generale* a quelle di *sistematica e analitica esplorazione.*

Vero è che le passeggiate e le escursioni, fatte con molti scolari — come è stato spesso notato — sono occasione di distrazione, di chiasso, di gioiosa dispersione della piccola masnada dietro a cento diverse tentazioni, per modo che è difficilissimo, anche a un maestro esperto, raccogliere proprio tutti intorno a sè, e far considerare ciò che preme, interrogando, suggerendo, guidando gli esitanti nelle loro risposte, con la partecipazione ordinata degli altri discepoli.

Ma si metta pure tutto ciò al passivo delle gite, didatticamente parlando.

Resterà all'attivo, per la formazione del « gusto scientifico », quella presa di contatto con la natura, quella diretta intuizione dei nessi fra i varii fenomeni; quella insostituibile osservazione dell'essere singolo, non solo nella singolarità sua di forma, ma anche nel quadro del suo ambiente; quella visione simultanea dei varii fenomeni nelle particolari circostanze stagionali, e via dicendo. Per tutte queste ragioni, la gita è un elemento insostituibile.

L'ordine delle « trattazioni » o meglio dei « centri di interesse » da costituire nelle gite per raggrupparvi il maggior numero di piccole constatazioni e scoperte, non può essere quello di un manuale, che considera successivamente aspetti varii della vita, quasi astraendoli dalla realtà, e presenta in una serie di raggruppamenti le specie ed i generi, per formare un « repertorio » di nozioni. Qui l'ordine è dato principalmente dal succedersi delle stagioni e

varia in rapporto alle condizioni dei luoghi visitati. Quindi il valore didattico è decisamente in funzione della perfetta conoscenza del luogo. Perniciosa riesce perciò la breve permanenza del maestro nella sede. Questi, ahimè, è troppo spesso ansioso di trasferimenti, per l'illusione di migliorare le sue condizioni di vita professionale col mutar luogo, mentre invece mutando deve rifar da capo le sue esperienze avendo perso la già conquistata intimità con le particolari condizioni e manifestazioni della vita naturale e della vita del lavoro, con gli esseri e con le persone.

Le escursioni più ricche di risultati sono quelle che abbiamo denominato « di orientamento generale », quelle cioè che servono per esplorare un po' tutta la vita circostante, per rispetto ad una condizione generale, produttiva di grande varietà di effetti. Felici esempi di tali escursioni si incontrano spesso nelle opere didattiche italiane e straniere (1).

Ecco ad esempio un tema di orientamento generale: « come si annunzi il risveglio della primavera con diversa intensità a seconda della posizione dei luoghi rispetto al

---

(1) Fra gli stranieri primeggiano, in questo campo del « Nature study », gli anglo-sassoni, i quali da più di un trentennio hanno in grande onore le scienze nell'educazione infantile, eliminando del tutto il carattere libresco e manualistico dell'antico insegnamento. Si veda, per tutti, il volume di G. G. LEWIS, che fu uno dei pionieri dell'escursionismo scolastico: *Typical School journeys* (editore Pitman e Sons, London); fra i didattici italiani il più ragguardevole per il nostro tema è il prof. VALENTINO LONGO, che già nel 1912 pubblicava a Rovereto una *Metodica per l'insegnamento della storia naturale*, e nel 1919 ampliava il suo lavoro per la mia collezione « Scuola e vita », col titolo *L'insegnamento della storia naturale nella scuola primaria* (ora molto accresciuto nella terza edizione, presso l'editore Antonio Vallardi di Milano, 1930).

Per l'impostazione e il tono del suo programma l'insegnante elementare di scienze o il professore in scuole postelementari inferiori e soprattutto nelle « scuole di metodo », leggano e facciano leggere *Il maestro esploratore* di CRISTOFORO NEGRI, pubblicato a mia cura nella raccolta *Dal mio archivio didattico* (Associazione per il Mezzogiorno, via Monte Giordano 36, Roma) e *Lezioni all'aperto* di ANGELINA BONAGLIA, nell'*Educatore della Svizzera Italiana* 1930 e 1931 e in *Supplemento a l'Educazione Nazionale* di Roma, 1931.

Un libro unico nel suo genere e veramente prezioso è il racconto delle gite della scuola elementare superiore di Mezzovico nel Canton Ticino, in un anno scolastico: MARIO JERMINI, *Scuola e terra*, Tipografia Luganese, via Bossi, Lugano, II ediz. 1931. È così bello per l'immediatezza del sentire e la nitidità della forma, che è stato adottato anche come libro di *letture scientifiche* per le scuole ticinesi Il maestro che lo leggerà, acquisterà un più fine gusto didattico.

sole, rispetto alle correnti d'aria, al calore riflesso, alla natura e al colore del terreno, alle particolarità delle piante (bulbi, tuberi, rizomi) e alle condizioni presenti confrontate colle future (fiori, precoci del bosco frondoso prima che questo metta le foglie e quindi possibilità di quelli di godere della pienezza attuale della luce, pienezza che più tardi, sviluppate le foglie, non ci sarà più) » (*Longo*).

C'è campo a centinaia di constatazioni. È evidente perciò quale accurata preparazione teorica debba fare il maestro e quante osservazioni sue particolari ***sui posti*** debba far precedere alla visita con la scolaresca, perchè ogni punto possa poi venir ripreso a scuola dopo l'escursione e arricchito di esperienza mediante compiti individuali degli scolari.

Temi preziosi, di orientamento generale, per restare nel campo della vita delle piante, sono quelli che concernono il diverso comportamento delle varie « formazioni vegetali » (cui abbiamo accennato, ricordando le benemerenze dello Jung). Per esempio: *vegetazioni della via e piante parietali.* Perchè la via è spoglia di vegetazioni dove è più battuta? Quali sono le condizioni della vegetazione ai bordi della via? Che caratteri hanno le piante che si adattano a quelle misere condizioni del terreno? Che cosa notiamo rispetto alla vegetazione nei tratti di via incassati fra muri? E dove i muri sono molto alti? Quali gli effetti del calore riflesso da muri? E venendo alle singole particolarità, che sono di numero e di ricchezza suggestiva sconfinata, chiediamoci ad esempio: Perchè il *soffione* in terreno arido ha un fittone così lungo? Perchè le foglie del soffione si raggruppano quasi rannicchiate sul terreno? Come fanno le foglie del soffione a facilitare la provvista di acqua? Che cosa accade della pianta del soffione che cresce più in là, in mezzo alle erbe, in terreno più ricco? Come si propaga il soffione? (Esame del seme, servendosi di una lente, per notarne le scabrosità e la

capacità, a così dire, di ancorarsi). Perchè i fiori del soffione sono così bene in vista? Come può resistere lo scapo così alto alla sferza del vento? Che contegno hanno i capolini fioriti del soffione quando abbuia o minaccia cattivo tempo? (vedi *Longo*).

Infinite altre intelligenti curiosità possono essere suscitate dalle particolarità delle altre numerosissime «erbacce», ognuna delle quali ha il suo piccolo poema da raccontare, così suggestivo che ben potè una delle più geniali educatrici de «La Rinnovata» di Milano dedicare alle anonime piante, cui nessuno bada, tutto un suo nobile libro didattico (1).

Non importa per altro la quantità dei particolari; importa sommamente che quelli osservati via via (raccogliendo esemplari per un ulteriore studio in classe) servano a far conquistare nozioni generali propedeutiche immediatamente applicabili ad altri casi. Tali nozioni generali se fossero presentate in via preliminare, nella loro secchezza ed esattezza riuscirebbero inutili.

Prodigiosa ricchezza di considerazioni presentano tutti i «complessi» studiabili nelle escursioni anche più brevi: *il prato*; *il campo*; *il bosco*; *lungo il ruscello*; *in riva allo stagno ecc. ecc.* (2).

7. — Compiti di osservazione e problemi di scienza. (3)

Gli esempi che abbiamo addotti poco fa sono attinti al mondo vegetale. È il più *pronto*, il più ricco materiale di

---

(1) PIERINA BORANGA, *La natura e il fanciullo*, con prefazione di G. Lombardo-Radice, in due voll., Torino, Paravia, 1926 e 1928. (I. *Piante che vivono sui muri*; II. *Piante che vivono lungo le strade*).

(2) Oltre al già citato volume di V. LONGO, nel quale c'è, su questi temi, parecchio, si può consultare utilmente anche il libro di C. SCHMITT, *Heraus aus der Schulstube (Naturgeschichte im Freien)*, Langensalza, editore Beltz, nel quale sono suggerimenti sullo sfruttamento didattico delle associazioni biologiche e formazioni varie.

(3) Paragrafo aggiunto all'edizione del 1933.

osservazione nelle passeggiate, quello che consente esami reiterati e molteplici, che offre una grande abbondanza di campioni da distribuire alla classe. in modo che ad ogni alunno tocchi il suo.

È ovvio che le escursioni e le lezioni all'aperto per formare il primo orientamento e dare il gusto della osservazione o della esplorazione scientifica, mireranno ad ottenere la stessa ricchezza di studio per il mondo organico e per il mondo animale. Se anche non si potrà procurare un esemplare per ciascun alunno, si potrà fare in modo che non ci sia scolaro che non abbia a considerare per suo conto, con le sue forze, un certo numero di fenomeni.

Anche più della escursione sono da tenere in conto i *compiti individuali di osservazione* eseguiti dall'alunno senza aiuto nè di libri nè di maestri. Bisogna insistervi: non si ha l'idea di come ordinariamente lo spirito di iniziativa nelle osservazioni scientifiche sia scarso e come gli uomini si rinchiudano in una poverissima visione delle cose! Abbiamo occhi e non vediamo! L'osservazione è per solito monca e misera, sia perchè causale e isolata, cioè non organata con le altre, sia perchè limitata dai bisogni della vita e dall'abito professionale. Perfetti conoscitori degli oggetti relativi al proprio mestiere sono spesso quasi ciechi per ciò che esce dalla loro pratica quotidiana. Ma c'è una scuola nel mondo, appunto per elevare l'osservazione e farla diventare ordinata, multilaterale, scientifica. Oh! certo, non è cosa facile educare all'osservazione pienamente disinteressata (se c'è una parte del lavoro scolastico che non dovrebbe mai dar luogo ad assegnazioni di voti, è la scienza!); ed è più... comodo far leggere da un trattatello, far ripetere a memoria le cose lette, correggere la ripetizione restando attaccati al libro, segnare un punto di merito, e basta!

Vinciamo la nostra pigrizia, per avvivare la natura agli occhi del fanciullo! Per altro, egli stesso ci spinge a questo dovere. Perchè, relativamente ad un adulto che non

si sia formato alla ricerca scientifica, un fanciullo è assai più felicemente disposto. Ha più viva curiosità; ha un vergine senso di stupore, di ammirazione aspettante; ha occhi che sanno frugare e fantasia che vede oltre il reale e umanizza la vita degli esseri; ha quasi un istinto della collezione, tanto che par quasi fanciullesca mania; ha ingegnosità di trovate, per modificare le circostanze delle sue osservazioni.

Il difetto *infantile* è nella incapacità a distinguere i particolari di significato essenziale da quelli secondari o trascurabili e nella difficoltà di coordinare, di confrontare. Nè il bambino ha l'abito dell'intelligente *dubitare*, o la saggezza di *sospendere il giudizio* sino alla verifica.

Prendiamo tuttavia il fanciullo com'è, coi suoi limiti. Per avviarlo, diamogli da fare ciò che può fare assai bene: *accertare i fatti*. Mettiamolo nello scrupolo di essere preciso e completo, richiedendogli notazione scritta dei fatti accertati e invitandolo a conservare, col disegno, fedele ricordo delle realtà considerate.

Qualunque ambiente, nota il Goué (1), per augusto che paia è sempre abbastanza vasto per soddisfare ad una istruzione scientifica elementare. E, per fortuna, non c'è nemmeno troppo da graduare le difficoltà. Un bambino di sette anni non è molto meno capace di un fanciullo di 12 d'interessarsi a un fenomeno e di descriverlo (2).

Deve esserci, certo, varietà di lavoro nelle diverse classi, ma è anche possibile continuamente scambiare le parti dei varii gruppi di osservatori, e dare talvolta a tutte le classi lo stesso compito. I programmi didattici più recenti delle

---

(1) Vedi più oltre in nota

(2) Ciò che si può insegnare, mediante osservazioni dirette, in una qualunque classe elementare, dalla prima all'ultima, può essere oggetto d'interesse, e dare occasioni a lavori, giuochi, canti perfino in un asilo d'infanzia. Una meravigliosa guida le educatrici troveranno nel libro di LUCIA LATTER. *Il giardinaggio insegnato ai bambini*, tradotto dall'inglese da Bice Ravà, Roma, Albrighi e Segati (Società Editrice «Dante Alighieri»), 1909.

varie nazioni colte hanno in comune questo carattere: sono larghi e vorremmo dire imprecisi, lasciando accortamente la maggiore libertà di scelta del campo di osservazione agli insegnanti, almeno durante i primi anni del corso scolastico. I nostri, ad esempio, solo in quarta classe cominciano a porre l'obbligo di nozioni sistematiche e di esperienze di riepilogo; perfino nelle classi di completamento (superiori alla quinta) non prescrivono un indice delle materie da toccare, ma invitano ad esperimenti per *cicli di argomenti, a seconda del maggiore interesse locale.*

Che cosa osservare? Come osservare? Questa domanda il maestro deve pure, nel silenzio dei programmi, porsela, per non cadere nell'improvvisato, nel caotico, e non sciupare il suo tempo. Gli allevamenti, le coltivazioni fatte in classe, il giardino annesso alla scuola, l'orto scolastico comunale (1), e, in ogni caso, qualunque tratto di *terreno* nelle immediate vicinanze della scuola, offrono buoni punti di partenza.

Di mese in mese le osservazioni si accumulano: ricco materiale per le rare lezioni sistematiche che segneranno le tappe. Il maestro deve perciò predisporre ricchi elenchi di facili compiti e di quesiti che saranno gli aculei della curiosità scientifica. Gli scolari risponderanno, via via, a voce o per iscritto, in parte o in tutto, cercando da loro le occasioni per eseguire le osservazioni a cui sono invitati e procurandosi il materiale idoneo.

Supponiamo, per chiarire, che l'insegnamento miri a intrattenere gli alunni sulle nozioni di termologia (scegliamo a posta problemi di fisica perchè la fisica potrebbe sem-

---

(1) È il nuovo sussidio didattico in questa materia. Dei paesi di lingua italiana il primo a sperimentarlo è stato, nel 1930, il Canton Ticino in questa forma: tutte le classi dispongono di appezzamenti sufficientemente vasti ed i fanciulli con ben regolati turni vi si familiarizzano con il lavoro della terra sotto la guida di esperti giardinieri e con l'assistenza dei maestri. A ciò si è giunti avendo considerato gli eccellenti risultati educativi, non solo igienici ma anche culturali, delle *Colonie permanenti* Fra queste è classica la *Colonia Geremicca* al Casale di Posillipo, in Napoli, fondata dal prof. Pantaleo.

brare un campo più arido ed è certo assai meno ricca d'interesse che non lo studio, sempre malioso, del « vivente », fisiologicamente e biologicamente considerato). Prima di prendere la parola e fare la lezione così detta *dimostrativa*, il maestro offrirà a centinaia, i compiti di osservazione, tutti agevolissimi, e molti veramente attraenti. Diamo l'esempio dei più ovvii del genere che è stato chiamato « *fisica della vita quotidiana* »:

— « Tocca successivamente un pezzo di ferro e un pezzo di legno, e confronta le tue impressioni sulla loro temperatura ».

— « Procùrati una vescica. Legala ben bene, avendo cura che vi rimanga dentro abbastanza aria, e provando più volte, colla pressione della mano, che non sfiati. Ponila per qualche minuto davanti al fuoco e nota quello che accade ».

— « Metti al fuoco, sulle ceneri o in un recipiente metallico arroventato, delle castagne, alcune integre, altre rotte da un piccolo taglio, e osserva a una discreta distanza, quello che accade ».

— « Metti davanti al fuoco una mela, e descrivi esattamente quello che succede, via via che il calore agisce su di essa ».

« Fa bruciare due rametti legnosi, uno secco, l'altro ancor fresco. Osserva il diverso comportamento ».

— « Metti nel fuoco pezzetti di pietra di diversa specie, ed osserva il diverso loro comportarsi ».

— « Raccogli varii pezzetti di roccia. Confrontali notando tutte le particolarità ».

— « Metti al fuoco alcune pietre; dopo qualche minuto toglile con le molle. Quando saranno fredde versaci sopra dell'acqua e osserva ciò che accade a ciascuna ».

— « Procùrati una bottiglietta con turacciolo di vetro smerigliato. Bagna il turacciolo e chiudi la bottiglia. Dopo qualche tempo, pròvati a stapparla. Ripeti l'operazione

avendo avuto cura di asciugare bene l'interno del collo della bottiglia e il turacciolo. Nota la differenza ».

— « Soffia sulle tue dita, prima a bocca molto aperta, poi a bocca quasi chiusa. Che differenza di sensazioni provi? »

— « Metti al fuoco per qualche minuto, tenendola continuamente da una estremità, una bacchettina di metallo. Ripeti la stessa operazione con una bacchettina di legno non importa se più corta. Nota che cosa avverti di diverso nei due casi ».

— « Metti a bollire dell'acqua in un recipiente di metallo e dell'altr'acqua in un recipiente di coccio. Quando l'acqua bollirà violentemente, ritira i due recipienti dal fuoco e osserva il comportamento diverso dell'acqua ».

— » Copri un mucchietto di neve o un pezzo di ghiaccio esposto al sole per metà con un panno nero, per metà con un panno chiaro. Osserva dopo un poco sotto quale dei due panni si sia sciolta una maggior quantità di neve e di ghiaccio ».

— *Osserva tutto ciò che c'è d'importante da osservare sulla rugiada.* Ne trovi di più sul suolo quando il cielo è sereno o quando è carico di nubi? È più abbondante nei luoghi aperti o nei recinti di muri o tra le case? Ne trovi di più sotto gli alberi fronzuti o sotto gli alberi spogli? — Quanta se ne vede a piè delle siepi e a piè dei muri? — Osserva se ce ne sia sotto le tettoie, anche se queste siano aperte da tutti i lati. — Quando c'è stato vento la notte, si deposita più o meno rugiada? — Confronta la quantità di rugiada che c'è sull'erba dei prati, con quella che c' è su un viale ghiaioso.

Ho preso un qualsiasi campo di osservazione, tra moltissimi possibili in fisica. L'insegnante può moltiplicare gli esempii e verificare che ogni alunno può notar bene i fatti e descriverli compiutamente, anche senza essere ancora in grado di spiegarseli, e senza avere mai sentito formulare

leggi fisiche, p. es. sulla dilatazione, la conduttività termica, il calore raggiante, la diversità del potere emissivo, diatermico, riflettente, assorbente.

La ricca serie delle constatazioni darà vivezza all'acquisto delle leggi, quando verrà il momento di studiarle *ex professo* con lezioni dimostrative in classe. Enunciate le leggi, sarà possibile porre un grande numero di *problemi*; questi chiuderanno il ciclo didattico dell'ideale complessa dinamica lezione, svoltasi in più tempi, a forze riunite, con vivace gara di contributi.

Si può arrivare a varie centinaia di *quesiti* anche su un solo capitoletto di fisica o di chimica, per rispondere ai quali non occorrono speciali esperimenti, o, se occorrono, sono di estrema semplicità e possibili ed eseguirsi da chiunque, dovunque. Nè al maestro mancano repertorii adatti, compilati proprio in vista dell'uso didattico. Nelle scuole dei più piccoli, per quanto si riferisce ai « viventi » la quantità, l'interesse, la forza suggestiva dei *compiti di osservazione* sono così grandi, che c'è da vergognarsi a pensare quanto, invece, sia d'ordinario verbalistico l'insegnamento, perfino in istituti magistrali.

La vita è un infinito poema, ed ogni filo d'erba o insetto è un canto di quel poema. I fanciulli sono le anime più ingenue e quindi più capaci di sentire la poesia della natura, se acquistano quella intimità che può dare soltanto la ricerca disvelatrice (1). Ma perchè l'acquistino occorre che il loro insegnante sia, almeno un poco, scienziato-poeta.

---

(1) Per i compiti di osservazione, suggerimenti generali ed elenchi di argomenti il nostro lettore potrà trovare nei programmi particolareggiati delle « scuole di avanguardia » come la *Montesca* e la *Rinnovata*. Eccellenti idee sono nel libro di G. GIOVANAZZI, *Per la scuola attiva*, contributo di esperienze all'attuazione dei nuovi programmi per le scuole elementari, Milano, Antonio Vallardi, 1926, pp. 77 97. Del Giovanazzi si veda anche la relazione critica intorno alla *Esposizione didattica nazionale di Firenze* (1925) col titolo *Verso la nuova scuola italiana* (Editore Bemporad, 1926) ai capitoli *Lo studio dell'ambiente*, pag. 88 e sgg. e *I Componimenti*, pag. 114 e sgg.

Anche del Giovanazzi nel volume *La scuola come comunità di lavoro* (edit. A Vallardi, Milano) si vedano i capitoli *Il metodo della ricerca individuale* (pagg 55-119); *Esplorando l'ambiente locale* (pagg. 302-357); *Osservando e provando* (pagg

8. Sussidi didattici per la ricerca scientifica elementare nella scuola

All'insegnante i sussidi didattici più utili vengono dallo stesso lavoro suo o degli alunni.

Già la semplice raccolta delle *schede* (1), con l'enunciato dei temi di osservazione e dei « perchè? » di tutti gli anni precedenti del suo insegnamento, ordinata per materia, è il miglior repertorio didattico, perchè richiama a mente continuamente il vivo sperimentare e chiedere del fanciullo.

302-357). Vi sono riportati anche molti compiti di bambini, esperienze, saggi didattici ecc. ecc.

Un repertorio di alcune migliaia di *compiti di osservazione* suddiviso per i mesi dell'anno, ci hanno dato M me Goué et E. Goué, *Comment faire observer nos élèves*, Editore F. Nathan (Paris V.e, rue des Fosses-Saint Jacques, 16, I. ediz. 1911; V. 1923).

Per i *problemi di scienza*, che possono e nelle classi superiori e medie *debbono* seguire come « applicazione » allo studio delle leggi, si veda un ampio saggio nello studio di V. Colaciuri, *Le scienze nelle scuole normali — Schemi, ed esempi* in *Rassegna di pedagogia*, Palermo, 1912, fasc, 11, pagg. 110-125.

Per la didattica germanica e anglosassone moderna si consultino:

E. Piltz, 829 *Aufgaben für Naturbeobachtung des Schülers in der Heimat*, editore Böhlau, Weimar, C. L. Robinson, *The Science of the Home*, 3 voll., editrice la Oxford University Press (Warwick Square, London, E. C. 4).

Di interesse più generale sono:

A. Bogen, *Arbeiten und Forschen in Naturunterricht*, nell'opera diretta dal Karstädt, *Methodische Strömungen der Gegenwart*, Langensalza, Beltz, 12. ediz. 1924, pagg. 263-185.

Rude, *Methodik des gesamten Volksschulunterrichts*, I 25. ediz. 1923; II 22. ediz. 1920, Osterwick, Zichfeldt.

Lay, *Methodik des Natur geschichtlichen Unterricht und Critik der Reformbestrebungen auf Grund der neueren Psychologie*, 1907, Leipzig, Quelle und Meyer.

Per altro si tenga presente che *ogni libro di scienze* — letto con intelligenza e con il pensiero rivolto ai propri scolari — può suggerire molti temi di osservazione e quesiti.

Nelle note ai prossimi paragrafi indicheremo alcuni libri più particolarmente utili per scuole di fanciulli e di giovinetti, ma il nostro lettore non si limiti a quelli.

(1) Ci si perdoni se ci soffermiamo sul particolare tecnico umilissimo: « schede » (cioè pagine *staccate e scritte da una parte sola*) e non « quaderni ». In ogni scheda, un solo quesito con la risposta data da uno degli alunni più intelligenti e col disegno eventualmente da lui eseguito, relativo alla osservazione o all'esperienza.

Le schede si possono raggruppare con vari criteri rimutando continuamente il sistema di aggruppamento, in rapporto alle letture fatte e da fare, alle gite e ai mezzi sperimentali nuovi, e sopratutto in rapporto ai cicli di nozioni che compongono il programma didattico annuale. Il raggruppamento può anche graduare le difficoltà di lavoro in considerazione della varia capacità di determinati gruppi di alunni.

Lo schedario è un vero e proprio libro di consultazione, in continua elaborazione, perfettamente adeguato alla coltura di chi insegna, alle risorse dell'ambiente, ai luoghi e ai tempi opportuni per le osservazioni. Sfogliandolo continuamente chi insegna scienze impara, di anno in anno, a far meglio, utilizzando perfino gli errori passati e colmando le lacune che sono rivelate, a così dire, statisticamente, dalla scarsezza delle schede relative a questo o quel capitolo di scienze, a questo o quello degli esseri e dei fenomeni che potevano utilmente venire considerati.

Nello schedario non ci sono già quesiti meramente « progettati » ovvero tolti di peso da trattati e da giornali didattici, ma solo quesiti « collaudati », messi alla prova nella scuola, e non con pochi scolari nè poche volte.

È possibile formare, oltre alla raccolta generale delle schede, in cui figurerà un solo foglio per ciascuna osservazione o ciascun problema, anche varie raccolte minori, per conservare il ricordo di tutta la varietà della ricerca infantile in diversi anni, su singoli argomenti o centri di interesse. (Supponiamo: *le api, la zanzara malarica*; *parassiti delle nostre piante, il ruscello*, o simili).

Se ci fossero negli *archivii didattici* delle direzioni scolastiche molte di tali raccolte, quale ricchezza non sarebbe per gli studiosi della scuola! Le stesse ispezioni, fatte al maestro dai suoi superiori, acquisterebbero un miglior fondamento e diverrebbero più complete e più giuste.

Sussidio didattico sono poi, per eccellenza le *raccolte* di oggetti di ogni specie: raccolte della scuola o individuali degli scolari; transitorie o stabili; di esemplari adunati nelle visite o richiesti e ottenuti qua e là; di illustrazioni disegnate e modelli plastici di esemplari viventi o « preparati » e in vario modo conservati; di materiali per costruire apparecchi sperimentali di fortuna (1).

---

(1) Tutto fa. Tutto ciò che non serve più agli altri può servire all' insegnante di scienze. Preziosissimo è il suo *cantuccio dei rifiuti*; vasetti, boccette, pezzi di

Adunare, in gara, ordinare, raggruppare, catagolare; cercare nei libri l'esatta nomenclatura, redigere cartellini indicatori o delucidativi; costruire recipienti per la buona conservazione degli esemplari raccolti o dispositivi per fissarli e presentarli bene; sezionare e suddividere in vario modo i «pezzi», perchè mostrino bene i loro caratteri; creare delle «serie dimostrative» con tutta la documentazione di un dato argomento: ecco lo svariato lavoro che richiedono le raccolte, nelle quali la classe fa «il sommo di sua possa».

Moltissimo valgono le piccole *coltivazioni* e gli *allevamenti* fatti in classe, o in locali comuni a tutta la scuola, in servigio di gruppi di classi e curati amorosamente dalle scolaresche. Nulla c'è di più caro a fanciulli e a giovinetti e di più capace d'ingentilirli oltre che avvezzarli a precisione, costanza, ingegnosità. Coltivare e allevare con fine di studio, sia pure un'umile erba o un insettuccio vuol dire, seguire la vita nei minimi particolari e scoprire, a furia di errori, la via giusta perchè l'essere osservato duri a lungo e prosperi, rivelando tutto se stesso nel suo intero ciclo vitale; qui non è possibile riuscire senza porsi da sè dei problemi e risolverli con accorgimento. L'insuccesso è quasi più istruttivo del successo, anche se penoso, anzi *perchè* penoso. Le coltivazioni e gli allevamenti impegnano vivamente il sentimento dell'alunno e perciò centuplicano la forza dell'attenzione e la tenacia e determinatezza della memoria.

L'orientamento agricolo che deve dare il carattere essenziale alla scuola rurale, — la quale è rurale non solo

---

tubi di vetro di ogni specie, tubetti di vetro del chinino di stato o di altri medicinali, fil di ferro, pezzi di latta, laminette di piombo, ritagli di alluminio, chiodi, forcinelle, cerchi di rame delle lampadine fulminate, cerchietti di gomma da bottiglie, pezzacci inutili di gomma da bicicletta, nastro isolante, cartoni, carta vetrata, stagnola da involucri, scatole e pezzi di cartone, carta ondulata, ceralacca, pece, cera, pezzi di stucco ..

«Cianfrusaglie» utilissime agli ingegnosi, che ci ricordano altre cianfrusaglie preziose adoperate da una moderna geniale educatrice nelle scuole materne.

perchè *in* campagna, ma sopratutto perchè illumina il lavoro dei campi e lo nobilita facendone centro di interesse spirituale in tutti i momenti della operosità scolastica — non deve restare estraneo alle altre scuole e alle Scuole di Metodo sopratutto, nelle quali oltre che utile correttivo della ignoranza cittadinesca in fatto di cose agricole, e della meschina e malsana vita fisica degli scolari di città che stan troppo rinchiusi, è integrativo eccellente di ogni materia di studio.

Oggi non potrebbe onestamente chiamarsi « scuola completa » quella che fosse priva della possibilità di coltivare piante ed allevare animali. La edilizia scolastica moderna nelle città più progredite, ha creato tipi di casamenti scolastici aventi oltre a vari ambienti rurali, con dotazione di terreno coltivabile, anche, per ogni aula, terrazzi di una certa ampiezza, idonei alle coltivazioni in vasi, alle esperienze biologiche sopratutto sulla vita degli insetti, alle osservazioni meteorologiche.

Dove queste ottime condizioni manchino sarà pur sempre possibile coltivare nell'aula o nel cortile qualche pianta e promuovere coltivazioni domestiche da parte degli alunni.

Si può dire che una scuola ricca di terreno o avente facilità di accedere in terreno variamente coltivato non abbia bisogno di altre provvidenze. Beninteso, se la preparazione dei maestri abbia ricevuto come elemento essenziale la cultura agricola (1).

---

(1) Scuole speciali, particolarmente attrezzate, lavorano a fare delle maestre perfette coltivatrici. Mancano ancora simili scuole per maestri. Ricordiamo la veterana di queste istituzioni; la Scuola di Niguarda in Milano; di recente è sorta in Roma una scuola per la formazione delle maestre rurali, a S. Alessio. Molto hanno curato con speciali corsi estivi la preparazione agricola del maestro prima l'*Ente Nazionale per la Scuola Rurale*, fondato dal Sen. EUGENIO FAINA, che lavorava in questa direzione fin dal 1900, poi i vari Enti delegati dal Ministero dell'Educazione Nazionale e specialmente l'Associazione *Le Scuole per i contadini dell'Agro Romano e delle Paludi Pontine*, per merito di ALESSANDRO MARCUCCI, e il *Gruppo d'Azione per la Scuola* di Milano. Si vedano le pubblicazioni seguenti:

Conte E. FAINA, *Il manuale della Scuola Rurale*, prima edizione originale, Firenze Bemporad, 1927. (È un libro per i maestri. Il Faina escludeva libri di testo per gli alunni, dicendo che l'insegnamento nella Scuola Rurale non è lezione ma

Il modello della organizzazione didattica rurale è stato dato, in Italia, dalle « Scuole dell'Agro Romano »: un *giardino* per l'educazione estetica (formazione delle aiuole; fiori per esercizi di disegno; elementi decorativi per l'aula scolastica) e per le esperienze più attraenti di botanica; un *padiglione verde*, per sostarvi a studiare e sperimentare nell'estate; *aiuole individuali degli alunni*, per le coltivazioni libere; *appezzamenti collettivi* (a grano, a leguminose e foraggere, ad orto); *riquadri per piante di speciale interesse* (tessili, medicinali, aromatiche); *spalliere di prato gelso*, per l'allevamento dei bachi; *vivaio*; *« letto » o serra* di minuscole proporzioni; *apiario*; *pollaio*; *colombaia*; *conigliera* (1).

Agli alunni si affidano tutti i lavori minori di pulitura, innaffiamento, concimazioni, manutenzione degli arnesi, governo degli animali. Per la parte scientifica (raccolta degli esemplari dello studio, disseccamento e conservazione; illustrazioni delle lezioni con disegni, ecc.) l'attività dei fanciulli non sarà meno sollecitata che per la parte tecnico-rurale. Tutto ciò che interessa troverà notazione nel *diario* (2).

« vera e propria conversazione su cose presentate, esperimenti eseguiti, fatti già noti ». Contiene una ricca messe di facili esperimenti — pag. 64 e seg. — assai degni di nota, perchè anche dalle scolette rurali fondate nell'Umbria dal Sen. Faina trasse ispirazione Alice Franchetti per la sua *Scuola de la Montesca*); EMILIO BERNASCONI. *Per l'Agraria nella Scuola elementare*, Editore il « Gruppo d'Azione per le Scuole del Popolo », Via P. da Cannobio, 24 — Milano, 1930: J. H. FABRE, *Il libro dei Campi*, Società Editrice « La Nuova Italia », Firenze, 1930.

Per consigli didattici e notizie sull'orientamento agricolo di tutto il programma della scuola, sulle coltivazioni e gli allevamenti si veda la relazione 1929-31 di ALESSANDRO MARCUCCI, Editrice « Associazione Scuole Agro Romano » — Via Farini 5, Roma; l'opuscolo del « Gruppo d'Azione », *L'insegnamento dell'Agraria nelle Scuole rurali non classificate della Lombardia* 1929-30; lo studio di MICHELE CRIMI sull'Educazione Nazionale », *Supplemento* n. 4 del 1931: *I campi scolastici.*

(1) Le migliori *Scuole all'aperto* hanno tali dotazioni.

Utilmente si può consultare A. HEYN, *Die Gartenarbeitsschule*, 1921, editore Hirt, Breslavia.

(2) Soltanto chi prescinda dalla varia operosità degli alunni nella scuola moderna può trovare non opportuno l'uso del diario, quasi fosse incitamento alla *vanità* dei piccoli autori! Invece il diario riflette il ricco mondo della osservazione e gli episodi di studio e di lavoro. Peraltro, anche in ciò che riguarda la vita del sentimento il diario è sempre quale lo fa riuscire il tono della scuola. Quando questo sia di sempli-

Anche la più misera delle scuole può dotarsi facilmente di alcuni moderni sussidi didattici quali il *terrario*, *l'acquario*, *il terracquario* (1).

Chi ha letto qualche capitolo del Fabre, il grande poeta « naturalista », sa quanto sia meraviglioso lo studio del vivente. Diceva il Fabre di se stesso: di essere non un analizzatore di forme naturali, ma uno *scrutatore della vita*; ed egli veramente *sorprendeva* la vita, con pazientissimi accorgimenti, nelle manifestazioni dei più piccoli esseri

---

cità e schiettezza, il diario è rivelatore dell'anima, in pieno candore, senza la minima ombra di retorica, e senza affatto le lamentate *monotonie*.

Questa nota vuol rispondere a inesatte e incomplete constatazioni di un egregio studioso, fuorviato dal giudizio di maestri e di direttori tradizionalisti, forse incapaci di imprimere alla loro scuola un indirizzo più atttivo. Si veda in « *Vita scolastica* », Firenze 1921, lo scritto del prof. G. Calò, al quale si potrebbe chiedere se i pretesi difetti « inevitabili » del diario si troverebbeeo nei diarii degli scolari di Mario Jermini, la cui opera da noi sopra ricordata il Calò magnifica con queste parole: L'A. — maestro di una scuola elementare di Lugano — vi ha con profondo amore descritto ciò che con i suoi scolari ha veduto, udito, osservato nelle peregrinazioni, compiute durante un anno scolastico, per prati, campi, boschi della sua terra, armoniosamente conciliando con destrezza scientifica la sua appassionata ammirazione per la natura. Le nozioni utili e pratiche, sulla vita delle piante sui lavori agricoli, ecc., vi sono profuse con chiarezza descrittiva e con senso di poesia. Vi potrà attingere largamente il maestro che voglia la sua scuola aperta alla vita del mondo e all'aria dei campi ».

Gli scolari dello Jermini hanno sempre novità interessanti e piccole conquiste da riferire, freschi ingenui vivi sentimenti da esprimere. Proprio come tutti gli scolari dei « *maestri esploratori* » derisi solo da un sovrastante pigro.

Se tanto si dice per la scuola elementare, come si potrebbe non raccomandare il libero esercizio del diario nella scuola magistrale e particolarmente nella scuola di metodo che deve preparare la maestra del « giardino » ?

(1) In vari paesi, da parecchi anni è diventata possibile, per lo sviluppo del nuovo gusto didattico nel campo dell'insegnamento elementare delle scienze, la formazione di una vera industria, che fornisce i più vari tipi di acquarî e terrarî, per tutte le borse C'e una ricchissima letteratura per chi voglia impratichirsi della relativa tecnica. Citiamo in ordine di decrescente ampiezza della trattazione:

E. Zernecke, *Leitfaden für Aquarien und Terrarienfreund*. ed. Nägele, 1907.

C. Heller, *Das Süsswasser - Aquarium*, in *Naturwiss Bibliotheck* », Editor Quelle et Meyer, Lipsia.

E. K. Filek, *Aquarium*.

E. K. Filek, *Terrarium*, ambedue nella biblioteca « Spiel und Arbeit ».

Lachmann, *Aquarium u. Terrarium*, nella collezione « *Illustr. Taschenbücher für die Jugend* », Union. Stuttgart.

In italiano non c'è che un volumetto, dell'educatore trentino Gaetano Bernardi. *Il terrario e l'acquario nelle scuole. Loro uso per l'insegnamento della storia naturale.* Editore Antonino Vallardi, Milano 1929, scritto per venire incontro all'invito fatto dal Ministero della Educazione Nazionale alle scuole medie, affinchè ogni scuola fosse fornita di questo sussidio (Circolare n, 87, 12 settembre 1927)

Terrarii ed acquari ognuno può formarseli da sè.

È debito di giustizia ricordare che la prima città che provvide le sue scuole di questi mezzi di studio fu Torino, per l'iniziativa del compianto suo Direttore Generale delle Scuole Prof. A. Ambrosini, il quale ebbe merito, rispetto a molte innovazioni didattiche, di vero precursore.

che sfuggono quasi sempre al comune incurioso spettatore. Si sente nel grande Fabre un cuor di fanciullo, tanto è fresco il suo interesse e commosso e vivace il suo stupore per le cose che scopre. E un cuore di piccolo Fabre è in ogni alunno non esclusi i piccoli e i piccolissimi che sono famosi cercatori di farfalle, bruchi, crisalidi, bozzoli (1).

Il Fabre nelle sue scoperte non aveva sussidi di molto superiori a quelli modesti che può formarsi l'insegnante, in una povera scuola

Aquarî e terrarî sono un vero *microcosmo*: offrono un saggio in iscorcio della vita naturale considerata nelle sue leggi essenziali, anche se contengono pochi esemplari di viventi; in campagna sono quello che di meglio possa farsi per acquistare vera competenza rispetto agli esseri più nocivi.

Chi ha visto nelle scuolette delle Paludi Pontine i fanciulli, organizzati come altrettanti assistenti del laboratorio della Croce Rossa, costruire «catturatori» di anofele; portare ogni mattina a scuola, nelle reticelle di garza, ciascuno centinaia di quei perniciosi insetti; allevare nell'aula in catinelle larve di zanzare, per imparare a discernere, in ogni fase di vita, le buone dalle cattive; curare il piccolo acquario delle *gambusie* (i bravi pesciolini divoratori di larve); costruire piccoli ricoveri per pipistrelli (altro animale benemerito della lotta antimalarica): ha compreso subito l'enorme valore dei metodi attivi di studio per cercare collaboratori consapevoli e volontari della bonifica, per formare cioè quella «mentalità bonificatrice» da cui dipende gran parte del successo delle costosissime provvidenze statali.

Scopo simile a quello dell'impianto di terrarî ed acquarî

---

(1) Si veda il mio lavoro *I piccoli Fabre di Portomaggiore*, nel volume *Il problema dell'Educazione Infantile*. Società Editrice «La Nuova Italia», Firenze, Via Fiesolana, 38. Se l'interesse verso la vita della natura non si desta fin dagli istituti prescolastici, si perde un vantaggio assai grande. Chi segue il metodo Agazzi, sa quanta parte delle occupazioni in un asilo d'infanzia è consacrata al giardino e all'osservazione della vita animale.

ha la costruzione di *rifugi* per ogni specie di animali del territorio che prema studiare nella loro vita (casucce, poggiatoi pensili con tettoie per gli uccelli, riforniti spesso di cibo; ambienti vari rispondenti ai costumi degli animali che si vogliono trattenere un po' a lungo per l'osservazione; artificiale formazione di terreni tipici, grotte, piccoli stagni, ecc., per allevarvi piante speciali e attirarvi speciali insetti, ecc.) (1).

Tutti i sussidi che abbiamo indicati finora non solo non escludono, ma richiedono quello che nella vecchia scuola stava solo: *l'esperimento dimostrativo* eseguito dal maestro giovandosi di dispositivi idonei a far produrre sotto gli occhi dello scolaro i fatti su cui verte la lezione; a verificare coi fenomeni le leggi apprese. Sperimentare e far descrivere le esperienze si può dire che sia l'esercizio centrale della metodica di Giuseppina Pizzigoni, fondatrice de « La Rinnovata di Milano.

Solo la pigrizia può invocare la necessità di un « Gabinetto di scienze » con una abbondante dotazione di apparecchi. Il gabinetto vero e proprio è necessario appena nelle classi superiori. L'insegnamento moderno ha scoperto una piccola-grande verità: i migliori apparecchi dimostrativi sono i più semplici e le esperienze più eleganti quelle che si servono dei mezzi più ovvii e richiedono il minimo impiego di materiale.

Maggior pregio avranno i dispositivi e gli apparecchi sperimentali nati a scuola, costruiti con la collaborazione

---

(1) Il nostro amico Maurilio Salvoni, che da venti anni, cioè circa da quando vennero alla luce le mie *Lezioni di didattica*, ha promosso, per vie sue, attività educative confluenti con quelle cui mirava questo libro, ha il merito di aver più di ogni altro studioso della scuola, curato lo *sperimentare* degli scolari. Nel 1928, in occasione del centenario di Volta, si fece promotore, a Como, di una *Mostra lombarda di suss di didattici scientifici apprestati da insegnanti e scolari della scuola elementare*, presso l'« Istituto Carducci ». Si vedano i suoi *richiami e suggerimenti* e la sua *relazione sulla Mostra* alle pagg. 62-80 ed 80-81 del terzo volume dell'opera: *Un ventennio di scuola attiva* (supplemento alla Rivista « Educazione Nazionale », Roma, 1931).

Il *Gruppo d'azione per la scuola*, di Milano, si è lodevolmente fatto iniziatore di un *Corso di pratica sperimentale*, affidato al prof. A. Fiorentino, e frequentato da molti maestri. Peccato che di tali vere *scuole di tirocinio* ce ne sia così poche!

della scolaresca. Appunto perciò, tra le *occupazioni ricreative* dei programmi didattici italiani c'è la « fabbricazione di piccoli oggetti utili ad esperienze scientifiche mediante ingegnosi e semplici mezzi a portata di tutti » (1). *Le leggi son, ma...*

Qui non è il caso di indugiarci in schiarimenti: il problema delle esperienze più che pedagogico è strettamente tecnico: vero è che ci sono gravi manchevolezze in tutti gli istituti che preparano insegnanti (2), ma è vero altresì che non mancano libri i quali accolgano l'esperienza didattica degli ultimi decennî (3).

Tutto ciò che abbiamo detto finora dimostra come si possa benissimo escludere dalle scuole elementari e perfino da talune delle scuole medie (per esempio: le scuole di metodo e una parte delle scuole professionali) il libro di testo di scienze.

---

(1) Per la quarta e quinta classe nelle quali l'insegnamento si fa più sistematico, ma le esperienze non sono escluse nemmenc nella prima classe elementare. Figuriamoci se possono essere trascurate nelle scuole secondarie !

(2) Le manchevolezze sono così gravi che si può affermare essere il 50% dei maestri, oltre che debolmente preparato, anche inetto alle operazioni *manuali* dello sperimentatore ! Il maestro italiano, vittima di un pregiudizio che diremo *umanistico*, per distinguerlo dall'apposito pregiudizio *realistico*, si forma le attitudini e le abilità tecniche per la scuola elementare solo da sè, e zenza tirocinio. senza sistema ; improvvisando. Ma come è ritornata *l'agraria*, così tornerà il *lavoro manuale* nelle scuole magistrali !

(3) La letteratura didattica italiana solo da pochi anni si è messa sulla buona strada In primo luogo si veda : F. C. MARCHISIO, *Esperimenti scientifici di facile esecuzione*, nuova edizione 1928, « Gruppo d'Azione per la scuola », Milano.

Per gli sperimenti biologici riusciranno molto utili il libro di E. BERNASCONI, *Per l'agraria nella scuola elementare* (parte prima: *Come si realizzano le esperienze*), ibid. 1930 : il manuale FAINA già ricordato ; HERBERT MC KAY *Easy Experiments with Plants*, edit. *Oxford University Press*, London E. C. 4 ; E. KAEHNE, *Schülerselbstbetätigung im Biologienunterricht*. Laugelsalza, edit. Beltz. edizione 1931 ; per le esperienze di fisica l'opera migliore è quella di Mons. A. ZAMMARCHI, *Ottocento facili esperienze di fisica*, con 600 illustrazioni, Società Editrice « La Scuola », Brescia 1931 ; si veda anche ANFOSSO, *La fisica e la chimica dilettevoli*. Ed. Vallardi.

Per la chimica abbiamo la traduzione del buon libro di LASSAR-KOHN, *Chemie im täglichem Leben*, Editore Voss, Amburgo (*Chimica della vita quotidiana*. Bocca, Torino).

Per chi avesse possibilità di servirsene o volesse tentare una raccolta didattica completa, indichiamo : W. SCHOENICHEN, *Methodik und Technik der Naturgeschichtlichen Unterrichts*, II, edizione, Edit. Quelle und Meyer, Lipsia, 1925.

FISCHER, *Elementar Laboratium*, edizione della Rivista *Jugendblätter*.

SCHAFFER, *Biologisches Ersperimentierbuch*. Ed. Teubner, Lipsia.

M. e M.me CHANTICLAIRE. *Comment réaliser 250 exsperiences de physique et de chimie à peu de frais.*

Il libro vero è quello che l'alunno stesso si va compilando e illustrando. Ecco perchè i programmi proposti alla scuola italiana nel 1923, pur senza osare l'abolizione totale del libro, suggerirono un «*albo di scienze*», cioè «un'ampia raccolta di buone e chiare illustrazioni e di varie rappresentazioni grafiche dei fenomeni, molto suggestive e corredate di brevissime relazioni, non sommario o manuale (1).

Non restano però escluse, anzi sono desiderabilissime letture ricreative di scienze, e specie di libri di alto valore letterario, perchè scritti da autori che raggiunsero una profonda simpatia ed intrinsechezza colla vita della natura: pagine maliose di descrizione e di rievocazione.

Primi di tutti vengono, a questo titolo, i libri del Fabre, che sono di scienza, ma accessibili a tutti ed hanno il raro merito di far partecipe il lettore dei sentimenti provati dall'esploratore nelle sue indagini. Il Fabre concreta la sua nobile e contenuta liricità in scene colte dal vero con sommo scrupolo di esattezza e con vivacità di intuizione, nelle quali l'animale studiato acquista a così dire una personalità, e l'ambiente in cui vive e le fasi e le vicende del suo lavoro istintivo sono rappresentati in modo che impegna la nostra fantasia. L'animo del Fabre è fortemente religioso; onde il suo osservare non è mai il meno curiosare del dotto ma l'ammirare del credente nell'atto stesso in cui egli indaga e svela le profonde armonie della vita e la prodigiosa perfezione di ogni piccolo essere.

Mai forse il sentimento del divino ebbe in uno scienziato più ingenua e artistica notazione. La lettura incanta

---

(1) Il compilatore dei programmi si riprometteva una bella varietà di iniziative per tali albi, e già qualche buon tentativo era in corso; ma l'introduzione del libro di scuola, per tutti unico, ha diminuito, per ora, la possibilità della differenziazione didattica che in questo campo delle scienze poteva e doveva anche essere *regionale*. Auguriamoci che il rimedio sia presto trovato. Nulla vieta infatti che restando lo Stato solo editore del libro scolastico possa però produrre una certa varietà di tipi di libro didattico, accordando agli insegnanti facoltà di scelta. Per le scienze dovrebbe trattarsi di una *guida all'osservazione scientifica*, con brevi riferimenti alle applicazioni agricole e industriali, diversa per le varie regioni geografiche e corredata di modelli per la costruzione di apparecchi. Insomma, guida per il fanciullo, che riesca non inutile allo stesso maestro.

e rapisce grandi e piccoli studiosi. Non siamo forse nell'ammirare la vita della natura un po' tutti fanciulli? (1).

Accanto ai libri del Fabre e di pochi altri che gli si possono avvicinare nel campo della divulgazione scientifica (2) possiamo metterne alcuni d'interesse prevalentemente poetico, i quali prestano agli animali quasi una psicologia umana, facendo sentire al lettore il loro mondo e le loro vicende con le impressioni che egli proverebbe se fosse nella loro pelle (3). Giuoco di fantasia che raggiunge spesso una vera forza drammatica.

9. - Rapporti dell'insegnamento scientifico cogli altri insegnamenti. — I programmi italiani del 1923 e la formazione scientifica elementare (4).

Il principio della *unità didattica* che domina tutte le parti dell'insegnamento è più che mai operoso in questa.

L'insegnamento delle scienze ha innervazioni in quasi tutte le materie di studio, spesso si abbina e si confonde con esse così che è impossibile scernere quale sia l'interesse didattico prevalente.

Non diremo, naturalmente, quanto sia intimo il legame con le nozioni e la pratica dell'*igiene*, perchè è ovvio che la cultura igienica è essenzialmente costituita dalla scienza, che fornisce — in servizio della educazione alla salute — gli elementi di base attinti alla fisiologia generale e alla patologia. Anzi la più gran parte della prima cultura scientifica si appoggia, nelle classi inferiori alla quarta, proprio all'igiene: studio del corpo umano: la «giornata igienica»

---

(1) Del Fabre per lettura degli scolari si vedano i volumi, assai ben tradotti in italiano presso l'Editore Sonzogno di Milano: *Meraviglie dell'istinto negli insetti: I devastatori: Gli ausiliari: I servitori* e, per una biblioteca magistrale, i *Ricordi entomologici* dei quali esiste anche una antologia, a cura del Fabietti, col titolo «*La vita degli insetti*, presso lo stesso editore.

(2) Giova ricordare MAETERLINCK e MICHELET.

(3) Kipling, Thompson Seton, Vamba, London etc. Per notizie si veda ELDA MAZZONI, *Bambini ed animali*, ristampato in «Educazione Nazionale», 1930, pp. 334 e seguenti.

(4) Paragrafo aggiunto alla edizione del 1933.

e le funzioni organiche considerate nella loro perfetta normalità; valori dei lavacri del corpo e della pulizia della bocca; i benefici della vita all'aperto e dell'esercizio fisico; igiene della casa; l'acqua; gli elementi; i contagi; i danni fisici delle abitudini viziose (alcoolismo, tabagismo etc.)... ecco elementi che di necessità richiedono epperò dànno o preparano nozioni organiche di scienze fisiche e naturali, e cioè studio disinteressato per la comprensione della vita.

Tutta la poca tecnica della osservazione e della sperimentazione che si può avviare nella scuola dei fanciulli servirà alla scuola igienica. E come non servirà alla cultura di agraria e di economia rurale, se il progresso pratico e il successo è fondato sulla scienza?

La scuola preparerà per questo rispetto *la mentalità dei futuri agricoltori*, distruggendo con una prima formazione del *gusto scientifico* quello spirito misoneistico che è il difetto più grave delle classi rurali incolte. Diremo di più: il bambino della campagna conta più dell'adulto per il rinnovamento agricolo, in quanto solo da bambino il contadino ha tempo e agio di acquistare una completa familiarità di osservazione e di studio colla vita delle piante, facendo esperienze sul « terreno agrario »; sulla fisiologia delle radici, delle foglie, del fiore; sulla germinazione; allevando a scopo di studio i varii devastatori delle piante e imparando a riconoscerli in ognuna delle loro fasi; acquistando la prima preziosissima pratica dei piccoli allevamenti « razionali » degli insetti utili (api, baco da seta).

Evidentissimo è pure il valore di un insegnamento *attivo* delle scienze per il *lavoro manuale*, perchè, appunto, sperimentare non si può senza destrezza di lavoro ed inventività costruttiva; e non meno è chiaro il rapporto col *disegno*, sia perchè in sè l'insegnamento di scienze è anche esercizio continuo di attenzione che affina la memoria visiva, sia perchè suggerisce la *notazione grafica dei fenomeni*, la *raffigurazione delle esperienze*, mediante schizzi

che sono più espressivi, certo di quelli che possono trovarsi in un libro, i quali rendono una esperienza *tipica*, non presente, e a così dire astratta, e non si legano all'atto vivo dell'apprendimento.

Nei programmi italiani il disegno è esplicitamente coordinato colle scienze in vario modo.

Nelle prime classi, ad esempio, i fanciulli fanno la « *descrizione del cielo*, mediante coloritura di pezzi di carta, imitante l'aspetto del cielo con varie gradazioni di azzurro, col disegno delle nuvole a pastello o gessetto », come avviamento all'osservazione meteorologica, e sono esercitati a *memorizzare graficamente* (1).

Nelle classi superiori alla seconda il *Calendario* disegnato via via durante tutto l'anno scolastico dagli alunni, per la classe, in libera gara, è in fondo « la seguita raffigurazione del variare della natura circostante » ; e il *Componimento illustrato*, appunto perchè illustrato, si riferisce spesso alla osservazione della natura.

Anche nelle prescrizioni didattiche delle scuole elementari relative a « letture di esercizii scritti di lingua italiana » è esplicito il collegamento coll'insegnamento di scienze. Basti ricordare che fra gli esempi tipici di componimento da redigere a più riprese, cioè a *puntate* (componimenti *mensili* e *annuali*), sono dati : « *l'orto, il pollaio, un albero* etc. », « lo sviluppo di una pianta e le varie sue modificazioni col mutare delle stagioni ». In ciò è un buon correttivo della « rettorica », a torto rimpianta da coloro

---

(1) Ecco un brano di programmi : « *Graduazione degli esercizi* ; 1) un oggetto conosciuto dagli scolari viene descritto con parole, dopo di che gli scolari provano a disegnarlo a memoria ; 2) un fatto, sperimentato da tutti gli scolari, viene disegnato dal maestro mediante disegni ; 3) un dato fatto narrato dal maestro, con l'intervento degli scolari, è dagli scolari medesimi rappresentato mediante disegni, dalla memoria : 4) un oggetto viene presentato dal maestro per uno o due minuti, poi tolto dalla vista e fatto disegnare dagli scolari ; 5) un oggetto raccolto durante una gita, viene attentamente osservato e illustrato dal maestro. Dopo alcun tempo il maestro invita gli scolari a disegnarlo. — Un disegno eseguito una volta e sul quale il maestro ha esercitato accuratamente lo spirito di osservazione degli scolari, mostrandone le mancanze e i difetti, vien fatto rifare dopo alcune settimane »

che temono *monotonia* in tali lavori scritti di osservazione.

Il compito illustrato è povero solo là dove è senza vigore di sentimento e di fantasia l'interesse del maestro per la natura.

Non occorre spender parole per richiamare l'interesse scientifico dell'insegnamento geografico, sopratutto quando la rappresentazione topografica sia il risultato di personale attività degli scolari; la geografia fisica si acquisti anche con «*lezioni sul terreno*»; e non si trascuri nella geografia economica la conoscenza delle condizioni di vita e dei prodotti dei varii paesi.

Insomma, nessuna parte del programma di una scuola è estranea alla cultura scientifica. Meno che tutte la religione.

La *religione*, in quanto non è solo insegnamento di *nozioni*, ma *religiosità* attuosa (cioè profonda disposizione dell'animo ad obbliare sè nella Causa che concatena nel tutto ognuna delle infinite creature ed apparenze di vita; senso del Mistero, oscuro di ombre, ma di tali ombre che danno rilievo alle luci, onde intuiamo nel mondo una armonia divina; venerazione della Vita eternamente risanatrice e riparatrice, per la quale anche la morte stessa è momento dell'essere, *atto di vita.* Onde dicono i programmi italiani quasi ammonendo contro il verbalismo religioso: «*Il senso del divino sarà acceso nei cuori soprattutto colla contemplazione della armonia delle cose*».

La scienza *elementare* è tale non perchè spolpata, scarnificata e ridotta a poveri schemi, ma perchè *parla elementarmente all'anima fanciulla,* cioè *parla con il linguaggio della poesia:* strappa l'ammirazione, induce alla reverente contemplazione. Poesia della scienza non è altro che religiosità (1).

Basta, per altro, osservare i caratteri della religiosità infantile e popolare, che passa immediatamente al pen-

---

(1) Si veda MICHELE D'ASARO, *Religione e scienza nella riforma Gentile,* in «Educazione Nazionale» marzo, 1926.

siero della Provvidenza dalla osservazione dei fatti della natura. Nè il *comprendere* delle scienze scema, anzi accresce il senso della religiosa meraviglia.

10. - Esperienze didattiche moderne.

I tentativi italiani per dare all'insegnamento elementare delle scienze l'indirizzo che abbiamo descritto non sono stati pochi, a cominciare dalla istituzione dei *campicelli* del ministro Guido Baccelli (Circolare I° febbraio 1900), che è il primo passo verso l'avviamento generale della scuola alla *cultura agricola.* I fini dell'iniziativa Baccelli erano però precipuamente *economici;* e limitati alle campagne.

Peraltro il *campicello* non fu, per molti anni, preso sul serio, e rimase estraneo allo sviluppo didattico, quasi fosse uno svago.

Più apprezzabili impulsi al rinnovamento del metodo d'insegnamento delle scienze e in generale di tutte le discipline, vennero dalle *Scuole all'aperto,* intorno al 1910 (1).

Ma le *scuole all'aperto* e lo studio della natura *sul terreno,* parvero cosa riservata ai bambini deboli o ammalati. La scuola però che intese completamente il valore formativo dell'insegnamento elementare delle scienze, come *osservazione; esperimento; esplorazione dell'ambiente; notazione grafica; registrazione, descrizione dei fenomeni,* fu quella fondata da ALICE FRANCHETTI a «La Montesca» (2).

L'ispirazione veniva dalla didattica anglosassone, che nei primi anni del secolo XIX aveva in questo campo già raggiunto la sua piena maturità, e la Scuola de «La Montesca» lo confessava apertamente nel presentare i suoi saggi ad una esposizione (3).

---

(1) Una rassegna-relazione degna di nota fu pubblicata nel 1914, presso l'editore Bemporad, da FR. FRATUS, *La scuola all'aperto.*

(2) La scuola fu aperta il 15 ottobre 1901 nella villa padronale dei Franchetti per dar modo ai coloni più distanti dalla città di istruire i loro figliuoli e per offrire un modello di educazione sana, organica, attiva.

(3) *Catalogo degli oggetti esposti,* II. edizione, Città di Castello, 1925.

Mediatrice fra la didattica anglosassone e la didattica italiana fa LUCIA LATTER, che risiedè qualche mese a « La Montesca », per avviare le maestre al *Nature Study*. Questa insigne educatrice fissò la tradizione così: *disegno libero*, riflettente la vita della natura, e sempre dal vero; disegno di oggetti caratteristici della stagione seguendo in un grande *calendario* il variare della natura con accurate raffigurazioni di gemme, fiori, foglie, frutti; osservazioni e registrazioni meteorologiche *quotidiane*, cominciando in prima classe con semplici segni convenzionali e finendo nelle ultime con registrazioni coscienziose e controllate delle osservazioni fatte al pluviometro, al termometro, all'anemometro etc., e con la notazione dell'aspetto del cielo, la direzione dei venti etc. (la scuola corrispondeva, come vera e propria *stazione meteorologica*, coll'*Osservatorio centrale meteorologico)*; studio della vita delle piante nel suo svolgimento completo dal seme seminato al seme raccolto, con disegni di tutte le fasi di svolgimento (ogni alunno, una pianta); studio in tutte le classi di un « soggetto del mese » identico per tutti, nell'intento di aprire l'intelletto dei bambini all'osservazione dei fatti che li circondano; coltivazione di orticelli e allevamenti (1).

L'influenza della Latter è stata profonda: ricordano la sua suggestiva opera tanto la PIZZIGONI nella sua più antica relazione su *La scuola elementare rinnovata secondo il metodo sperimentale* (2), quanto il MARCUCCI nella sua recentissima *Relazione* (3).

Dal 1911 ad oggi l'esperimento didattico più decisivo, di una educazione scientifica attiva è quello della scuola ora ricordata della Pizzigoni, diventata, per la paziente tenace forza di costruttrice di questa Maestra, uno dei

---

(1) Sulla LATTER si veda V. BENETTI-BRUNELLI, *Una delle guide spirituali de « La Montesca »*, in *Educazione Nazionale*, Marzo 1925.

(2) Milano, Tipografia moderna, Corso Buenos Ayres, 1913 (deposito presso PARAVIA, Milano).

(3) « *Le scuole per i contadini* ». Relazione degli anni 1929-31 - Roma, via Farini, 5.

centri migliori di formazione magistrale (1). Merito della Pizzigoni è di aver reclamato *per tutti i fanciulli*, anche di città, il terreno coltivabile come sussidio didattico formativo superiore ad ogni altro.

Chi volesse oggi visitare a scopo di studio qualche scuola per seguire la formazione della prima cultura scientifica (« scienza-poesia »), potrebbe scegliere fra molte; fra le *rurali*, quelle di alcuni Enti che si sono particolarmente dedicati all'apostolato agricolo (2); fra le *urbane*, le belle scuole all'aperto di varie città del Regno (3).

Perfette per il collegamento della cultura scientifica con tutti gli insegnamenti, molte scuole del Canton Ticino (4).

Le antesignane del « Nature Study », le scuole inglesi ed americane, potranno sempre offrire ottime suggestioni, perchè non hanno lasciato nulla di intentato per perfezionarsi e svolgono la loro attività in uno spirito di reci-

---

(1) Una *Bibliografia* su « La rinnovata » pubblicai nel 1927, in *Educazione Nazionale*; scritti di varii autori raccolti nel febbraio e marzo 1930, sulla stessa rivista, per onorare la Pizzigoni nel giorno in cui essa lasciava la scuola, col titolo *Testimonianze*; un capitolo di *Athena fanciulla, Scienza e poesia della scuola serena* (Bemporad) è dedicato a *La rinnovata*. Il saggio critico migliore è quello di Ermenegildo Rompato, *I principi della scuola Rinnovata alla Ghisolfa*, *Educazione Nazionale*, 1928, pag. 12 e sgg. e 84 e sgg. Ne *La Rinnovata* si è formata Pierina Boranga, che ne ha introdotto l'indirizzo direttivo nella scuola di Udine. Si veda oggi l'articolo di fondo del citato fascicolo di *Educ. Naz.*

(2) Accanto all'opera di questi Enti, già ricordata, bisogna notare quella di alcuni Ispettori scolastici che han fatto dell'indirizzo formativo agrario oggetto particolare di cure didattiche. Citiamo ad es., il Giovanazzi e il Dal Piaz, nel Trentino, il Crimi nella circoscrizione di Lanciano.

(3) Di eccezioaale valore quella diretta da A. Bajocco a Roma nei pressi del Colosseo.

(4) Organo di esse è *L'educatore della Svizzera italiana*, diretto da Ernesto Pelloni, periodico in gran parte dedicato all'arricchimento didattico della scuola mediante lo studio del territorio e della vita locale. Basta ricordare che si è svolta nel Ticino l'esperienza didattica del Negri, della Bonaglia, dello Jermini: cioè dei migliori didatti delle *lezioni all'aperto*.

Sulle scuole di Lugano, esaminate attraverso raccolte di documenti didattici, sono apparse diligenti analisi di giovani studiose in *Educazione Nazionale* (Olga De Rossi, *Documenti sulla scuola serena a Lugano*, Gennaio 1931; Beatrice Matano e Maria De Giuli, *Documenti della scuola serena*, Febbraio 1931; Valentina Marucci, Aprile 1931; Olga De Rossi, *Lo spirito delle lezioni all'aperto ne le paginette di due scolari di Cristoforo Negri*, Agosto-Settembre 1931).

Anche ticinese è Maria Boschetti Alberti, che ottiene nelle scuole maggiori di Agno un rendimento di lavoro autonomo degli scolari che ha del mirabile.

proco aiuto, che manca purtroppo ancora alle scuole di molti paesi colti, con l'assistenza continua delle Università maggiori (1).

(1) Si avvia al quarantennio di vita l'associazione *The School Nature Study Union*, London, E.-E. 27). Si pubblica diretta da C. Von Wyss, un periodico: *School Nature Study*. Il fascicolo di Gennaio 1932 della rivista *The New era in home and school*, diretto da Beatrice Ensor (11 Tavistock Square, London W. C. 1), è dedicato interamente all'insegnamento elementare delle scienze.

b) La geografia.

1. La geografia come scienza naturale e scienza storica.

Lo sforzo di intuizione e di unificazione storica rappresentato dalle scienze naturali, come *storia della natura*, nella scuola elementare e popolare, non può tradursi, come abbiam visto, in un insegnamento con completo carattere scientifico.

Ma, già nel primo grado di cultura, l'intuizione della vita degli esseri naturali nel loro rapporto reciproco, anche incompletamente determinato e la continua elaborazione spontanea delle osservazioni è sufficiente avviamento dello spirito scientifico: formazione di un germe che la coltura posteriore, scolastica o no, svilupperà.

La geografia è una integrazione della storia, sia come storia propriamente detta (umana) sia come storia degli esseri naturali; anzi è essa stessa quasi *una diversa presentazione letteraria dello stesso contenuto scientifico*. Deve essere una viva rappresentazione di quella complessa organizzazione di forze vitali che è la Terra.

Non dunque pura nomenclatura geografica, come s'è fatta per molto tempo e si fa ancora, in buona parte, nelle nostre scuole; ma illustrazione del reciproco rapporto, nelle varie regioni della terra, dei fenomeni fisici e biologici fra di loro, e del mondo naturale col mondo umano.

Diciamolo colle parole di un didattico della geografia, che è un valoroso cultore di questa materia:

« La geografia dimostra come la costituzione geologica del suolo, le forme del rilievo terrestre, il clima, influiscano sui corsi d'acqua, sulla vegetazione, sulla forma del

suolo, sulla vita umana. Ci fa vedere in che misura l'uomo sia schiavo delle forze del mondo e prigioniero della terra, ma anche in che misura può lottare e reagire; ci fa comprendere la dipendenza intima e reciproca della terra e dell'uomo e ci rivela con ciò l'armoniosa coordinazione della vita universale » (1).

Fu questo, come si sa, il concetto geniale di A. von HUMBOLDT e di CARLO RITTER, i creatori della geografia moderna, i maestri e ispiratori d'una ormai immensa falange di studiosi e di esploratori della Terra. Intesa così, la geografia non si può concepire come qualche cosa di meritevole di studio, se non in quanto è fusa colle due storie, della natura e dell'uomo. Che si studii separatamente, in appositi libri, non vuol dir già che sia *autonoma*, scientificamente parlando.

---

(1) A. MAIREI. *La science géographique et l'enseignement de la géographie* nella rivista *L'éducation* (1909, fascicolo 3, pag. 240 e segg.).

Nel loro generoso sforzo di promuovere gli studi geografici in Italia, alcuni dei nostri cultori più insigni di geografia hanno scritto una relazione al Ministro della P. I. che noi consideriamo come un documento *fondamentale* nella storia della didattica geografica italiana; *Le riforme urgenti per la geografia*, relazione etc. etc. presentata dai professori G. DALLA VEDOVA, C. BERTACCHI L. DE MARCHI, C. ERRERA e F. RICCHIERI (relatore) in *Rivista geografica italiana* diretta da O MARINELLI e ATT. MORI. Firenze, anno XVIII, fascicolo VI (1911).

Il concetto orientativo di questo scritto è riassunto in questa definizione; « *La geografia è la scienza che, determinata la posizione ed estensione degli enti e fenomeni che sulla Terra esistono, avvengono o comunque agiscono, ricerca il perchè della loro distribuzione, e studia i loro effetti e mutui rapporti allo scopo di spiegare con essi la configurazione e condizioni fisiche della superficie terrestre nelle sue parti: e la varietà di forme e di sviluppo, che vi si manifesta, così nella vita vegetale e animale, come nella vita e nella storia del genere umano* ». La più compiuta discussione che sia fatta in Italia sull'insegnamento della geografia si trova negli *Atti del sesto congresso geografico italiano*, adunato in Venezia dal 26 al 31 maggio 1907, volume primo: Venezia, Officine grafiche C. Ferrari, 1908. Altro importante congresso fu quello del 1921, a Firenze (cfr. il numero speciale di *Educazione Nazionale*, 31 Marzo 1921).

Si leggano in questi *Atti*: F. MUSONI, *Di alcuni mezzi pratici per rendere più efficace l'insegnamento della geografia nelle scuole medie* (pag. 284 e segg.): A. GHISLERI, *Dell'insegnamento della geografia economica* (pag. 305 e segg.): G. RICCHIERI, *Sulla necessità di riordinare l'insegnamento della geografia nelle scuole superiori* (pag. 325 e segg.): P. REVELLI, *Della necessità che, nell'imminenza della riforma della scuola media italiana, la Sezione Didattica del Congresso si affermi con proposte esplicite*, ecc. ecc., (pag. 332 e sgg.).

Gli educatori che abbiano bisogno di coltivarsi nella geografia consultino:

L. F. DE MAGISTRIS, *Per una biblioteca geografica*, Federaz. Biblioteche popolari, editrice, Milano, 1931. (È una *guida* per orientare il bibliotecario del popolo e il maestro).

La geografia non ha problema *suo* da risolvere, ma è essa stessa ora un capitolo di fisica *(azione delle forze interne, costruttive rispetto al rilievo terrestre: azioni esterne trasformatrici e distruggitrici: ipotesi sulla costruzione e costituzione della terra,* etc. etc.); ora un capitolo di scienze biologiche *(relazione della flora e della fauna con l'ambiente in cui vivono)*; ora un capitolo di storia dell'uomo (*distribuzione delle razze, rapporti fra popoli e l'ambiente in cui vivono, ragioni del diverso popolamento e della distribuzione geografica delle culture; indagine dei limiti, degli ostacoli oppure delle condizioni geografiche favorevoli alle attività commerciali e industriali; divisioni politiche in rapporto alle condizioni geografiche,* etc. etc.).

Staccate la geografia dalle scienze naturali e storiche e l'avrete distrutta; togliete alle scienze naturali e sto riche la parte geografica e le avrete reso schematiche ed astratte; avrete tolto loro addirittura la loro intuibilità Per esempio: si può considerare la vegetazione dei cactus e rendersi conto del perchè della loro struttura morfologica e fisiologica fuori del paesaggio tropicale, cioè di date condizioni climatiche? Si può concepire una agraria, indipendentemente dalle reali condizioni delle varie regioni di cultura? Si può parlare di un problema sociale (come è ad es. in Italia il problema del Mezzogiorno) astraendo dalla geografia?

Staccata la geografia dalle scienze storiche (*storia dell'uomo* e *storia naturale*), non si hanno più nè la geografia nè le scienze storiche; la prima viene nullificata e ridotta a meschina nomenclatura, le seconde anch'esse non potranno darci che nomi, senza l'intuizione che essi dovrebbero individuare.

Se si considera bene, il metodo di insegnamento escogitato per le scienze naturali dallo Junge e dallo Schmeil (in seguito ai progressi di quelle scienze) in sostanza trasforma quell'insegnamento in vero e proprio insegnamento di geografia: così anche il metodo di von Hum-

boldt applicato da tanti (e particolarmente dal Finger, dallo Stoy e dallo Harms alle scuole popolari) trasforma l'insegnamento di geografia in vero e proprio insegnamento di storia e di scienza della natura.

Non si viene a togliere con ciò alla geografia il suo valore, ma anzi lo si caratterizza. Infatti, in quanto *si distingue* dalla storia e dalle scienze della natura, la geografia ha il còmpito scientificamente altissimo, di raccogliere in un complesso ordinamento la maggior somma possibile di dati, in servizio delle due storie: lo storico del mondo naturale o del mondo umano per essa trova preparato, come in un immenso archivio scientifico, tutto il materiale sul quale si eserciterà il suo spirito; in quanto non se ne distingue, ma è essa stessa ricerca storica o scientifica, essa è uno dei più perspicui e indispensabili capitoli della scienza. Geografi debbono essere, nel campo severo degli studi superiori, un po' tutti gli studiosi, perchè non si fa in modo compiuto, senza geografia, nè la storia politica, nè la storia della lingua, o dell'arte, o della letteratura, nè la sociologia e la statistica, nè la storia del diritto; nè — in altro campo — la fisica, la chimica, la botanica, la zoologia, la paleontologia, etc. etc. Scienziati d'una o più d'una di tali branche scientifiche, o almeno coadiutori e idealmente «assistenti» dello scienziato sono i geografi, nella cui numerosa famiglia si riscontra appunto la più grande varietà di tipi, dal geografo unilaterale, al poliedrico von Humboldt, ch'era *vero geografo* perchè *utriusque historiae doctor*, e cioè naturalista, storico-sociologo (1).

---

(1) I geografi sul serio hanno abbandonato il vecchio concetto che *«restringera l'ufficio della geografia alla semplice raccolta e registrazione dei dati relativi alla posizione ed estensione dei più svariati fenomeni della superficie terrestre ed alla loro rappresentazione cartografica»*.

Infatti questo è affare da geodesia e da topografia; e la costruzione delle carte — i ferri del mestiere del geografo — è cosa ormai perfettamente autonoma, nella sua organizzazione scientifica e tecnica (Cfr. *Relazione* citata del Ricchieri).

2. La « retorica » geografica.

Appunto perchè noi accettiamo questa alta e degna definizione della geografia, che pur escludendo una autonomia scientifica della disciplina, dà però ai suoi cultori ufficio di veri e proprii produttori delle varie scienze ed eleva la geografia dal grado di *materia unica* al grado di *Facoltà di studi geografici;* appunto perchè per tale considerazione del valore della geografia, ad essa, nella scuola popolare attribuiamo funzione dirisvegliatrice dello spirito scientifico che le scuole successive determineranno per varie vie, specializzando l'insegnamento delle scienze — (e cioè consideriamo la geografia come avviamento e coordinamento insieme delle scienze naturali e storiche); appunto per queste ragioni dobbiamo in questa, che vuol essere *la didattica dell' unità della cultura,* protestare contro la retorica, molto, troppo frequente, di coloro i quali per la geografia.... perdono di vista la cultura.

La retorica di certi geografi si esercita più spesso — guidata da una falsa filosofia — contro la storia.

Non è raro sentire discorsi di questo genere:

« La geografia spinge alla ricerca di fenomeni nuovi (di indiscutibile valore per il progresso umano) e insieme alle conoscenze più ampie della vita cerca e studia le forme più libere della umana convivenza. Ed è cosa migliore non conoscere le sanguinose gesta di qualche re dell'oriente, che l'ignorare le pacifiche vie attraverso cui si distendono i traffici e viaggiano a migliaia i lavoratori del mondo! » Retorica che non si accorge, nientemeno, di esaltare con ciò precisamente... la storia, illudendosi di parlare della geografia.

E non è raro il caso di vedere, in pagine di persone che per altri rispetti paiono e sono serie, affermazioni erronee di questo calibro:

« Se la storia è la disciplina scolastica che *torna a vantaggio di una società la quale si faccia forte della tradizione;*

la geografia è al contrario la materia che non si cura dei passato, perchè con il passato non ha quasi nulla da vedere »! (1).

L'affannosa ricerca che alcuni geografi fanno d'un carattere scientificamente distintivo della geografia, conduce all'inaridimento di questa materia. Uno dei capisaldi di chi non vuol sentir parlare di rapporto scientifico fra geografia e storia è questo: nella storia l'elemento sostanziale è quello del *tempo*, nella geografia quello del *luogo* (2)

---

(1) Non citiamo la fonte, per mantenere la nostra osservazione fuori dal campo polemico. L'autore che ha scritto quelle parole è per noi uno dei molti rappresentanti della diffusissima retorica nella didattica della geografia. Ecco in prova un altro passo:

« La storia segna i limiti delle nazioni e degli stati e mostra come necessità ineluttabile e immanente la guerra o la supremazia di un popolo sopra gli altri; quando parla di fratellanza esprime voti platonici e otto volte su dieci fa della retorica. La geografia è la materia che pone gli alunni, direttamente e di continuo, in contatto con uno spirito vero di fratellanza. Le regioni e gli uomini lontani sono considerati non già secondo un criterio di lotta, ma secondo la idea che il lavoro e i proficui scambi accomunano le sorti di tutti i viventi della terra. Con la geografia, non con la storia, noi facciamo sentire all'educando le ragioni di quelle intimità commerciali le quali convengono necessariamente verso una fratellanza universale dei popoli civili »!

Non potevamo tacere in questa didattica, che si rivolge ai maestri italiani *di oggi*, (e non ad un ideale invisibile lettore che stia fuori della storia!) d tali aberrazioni retoriche della *didattica della geografia*, nelle quali i maestri si imbattono spesso, e che incutono ai giovani più inesperti un certo rispetto, per la reverenza che vien suggerita dalla *speciale competenza tecnica*, o geografica o pedagogica, di chi le proclama quasi con un verbo di fede.

Come si può perdonare l'insano proposito di svalutare altri insegnamenti, per esaltare quello di geografia?

Non si può non ribellarsi, leggendo un lungo scritto di un competente scrittore di legislazione scolastica, il quale parlando dei *Valori educativi dell'elemento geografico*, concentra il succo del suo dire in questa chiusa:

« Nonostante che in Italia non ci sia scuola, in cui non sia imposto un programma geografico, tuttavia ciò che vive nell'animo dei maestri, ciò che informa i programmi, ciò che caratterizza la scuola è lo spirito della storia. Ed è con la storia che si cerca di dare alla nostra scuola una atmosfera, un tepore, una penombra, un profumo, un'armonia che temprino il tono mentale del fanciullo, per cui questi in contatto con altre tinte, altre voci, altre arie libere e feconde si trovi in quel disagio psichico, che fa desiderare la molle quiete della puerizia intellettuale e la chiusura entro i confini della patria. Laddove lo spirito nuovo dei tempi e della scuola moderna vuole l'educando agguerrito e l'animo di lui aperto ai sogni e alle coscienti audacie di commerci, di scambi, di affetti internazionali »! Ci asteniamo dal citare la fonte di questa retoricaccia.

(2) Si veda, a pag. 14 e segg., l'importante opuscolo del prof. GIUNIO GARAVANI. *L'insegnamento della Geografia*. Fermo Stab. cooperativo tipografico, 1911.

Del resto il Garavani non è che una delle molte voci, in questo senso concordi, di geografi. Lo SCHOLZ, più innanzi ricordato, il quale ha pur scritto belle pagine sullo *studio della regione* come studio della *vita* di essa, accetta anche lui questa insufficiente distinzione.

Nulla di più inesatto, se si vuole intendere per geografia non una pura descrittiva topografica, ma la descrizione della distribuzione e dei *rapporti* fra gli enti terrestri: *la terra nel suo organamento,* che è *vita,* cioè *storia.* La geografia topografica è solo uno strumento di studio, non lo studio in sè; un necessario sussidio, non è la scienza (1), non è la geografia, ma *il « leggere e scrivere » della geografia.*

3. Immaturità relativa del bambino della scuola elementare per lo studio della geografia. — Elementi o avviamenti?

Chiarito il concetto di geografia, è evidente che l'insegnamento *vero è proprio* di essa non è roba da scuola elementare, ma da scuola secondaria e superiore. Nella scuola elementare e nelle scuole secondarie minori tuttavia si insegna la geografia, come *avviamento alla geografia;* cioè si incomincia a preparare quello che può chiamarsi spirito geografico: allo stesso modo che non in tutto si insegna storia, in senso proprio, ma si prepara lo spirito storico, anche non insegnando storia (2).

---

(1) Che sia così lo vede assai bene, a pag. 23, lo stesso GARAVANI, quando in lui l'educatore e il geografo prendono il sopravvento sul teorizzatore didattico.

Lì, infatti, l'elemento storico nell'insegnamento geografico trionfa. Il Garavani discorre d'insegnamento in Liceo; mutate però le proporzioni, ciò che egli dice vale per tutte le scuole;

« Naturalmente, ricordando le razze e le stirpi, l'insegnante non dovrà fermarsi a fare della pura e semplice nomenclatura e dei quadri sinottici, ma dovrà anche parlare della distribuzione dei vari popoli nelle varie parti della terra, degli spostamenti avvenuti nei vari secoli, della maggiore o minore forza di espansione delle stirpi, dei vari elementi etnici stabiliti in un medesimo territorio. L'insegnante cercherà di far comprendere i lati più caratteristici delle lotte di nazionalità, mostrerà i vincitori e i vinti e si fermerà particolarmente su quei popoli che nel corso della storia, per molteplici cause, hanno avuto maggiore fortuna e potenza e esercitano una più larga influenza sulla civiltà. Di questi esporrà i caratteri fisici e morali più importanti, le caratteristiche più notevoli, le trasformazioni subìte, le istituzioni principali, tutti quegli elementi insomma che portino un serio contributo alla coltura dei giovani e un aiuto indiscutibile allo studio della storia.

Similmente l'insegnante indicherà i caratteri generali delle religioni, si fermerà sulle principali, mostrandone i principii fondamentali, in ispecie in relazione le une delle altre, la forza di espansione, lo sviluppo preso nei vari secoli, il contributo portato alla civiltà nei vari popoli nelle varie epoche; ricorderà infine i conflitti tra le varie religioni e l'incontrarsi frequente delle lotte religiose e delle lotte nazionali ». E non è *storia* tutto ciò?

(2) Si veda il capitolo sull'insegnamento della storia

Si badi però che *avviamento alla geografia* non significa affatto *elementi* di geografia, ma geografia « in tutta la sua integrità », sebbene integrità *germinale.*

Ordinariamente insegnando nelle elementari si crede di essersi adattati ai bambini solo perchè si diminuisce *quantitativamente* la materia insegnata, e si comunicano, supponiamo, dieci notizie « più importanti », invece di cento. Si chiama *elementare* la geografia che parlando dell'Europa si limiti a disegnarne i confini, a nominarne i mari, i golfi, e gli accidenti più macroscopici della costa, a delimitare sommariamente le regioni secondo la configurazione verticale, a ricordare in cifra tonda il popolamento dei vari stati, a indicare le capitali, etc. etc. Orbene tutto ciò *è geografia elementare*; o meglio sarà qualcosa di elementare, ma *non è geografia!* È soltanto meschissima nomenclatura geografica, che accresce nella testa del bambino il numero delle parole incomprese, non le intuizioni. E si ha un bel moltiplicare le « figurine » nel libro di testo: quando saranno molte il libro sarà un bel caleidoscopio, ma non un libro di geografia.

Altra cosa è l'*avviamento:* così nella geografia come nella storia. L'avviamento deve darci, *in germe,* tutta l'*attitudine* a fare il geografo, a sentire negli aspetti esterni della vita una unità di forze e di disegno, a sentire le cose della Terra come un vivo sistema.

L'insegnamento della geografia pel bambino deve svolgersi *nella stessa sfera della esperienza infantile.* Ed è ridicolo il motto « dal vicino al lontano » se si crede di insegnar geografia passando *durante la scuola elementare,* nel giro di pochi mesi, dalla pianta topografica della classe a quella del villaggio, e poi al *raccordo* del villaggio coi paesi vicini, all'idea del circondario, alle notizie sui principali paesi e prodotti » della provincia, della regione, etc. etc. E tutto ciò... rimanendo fra le quattro mura dell'aula scolastica o facendo qualche passeggiatina orientativa!

Non si deve cominciare coll'esperienza del bambino per

passare, di volo in volo... alla notizia parola (1) di ciò che è fuori dell'esperienza nel bambino; ma *cominciare e rimanere* nella sfera di essa. Quel che occorre non è prender le mosse da essa e staccarsene tosto, ma approfondirla, chiarirla, ordinarla, ottenere che a poco a poco si slarghi da sè, rompendo, col crescere dal di dentro, ristrettezze da bambino, confini mentali da abitante d'un villaggio, da provinciale.

4. Che cosa può essere la geografià in una scuola elementare e popolare.

Che sarà dunque la geografia della scuola elementare nel suo primo grado? Noi non abbiamo da cercare più la soluzione, perchè l'abbiamo già dato nel capitolo su *L'intuizione e l'insegnamento intuitivo* (2), e, qua e là, nel capitolo su *La lezione* (3).

Lo studio nel mondo del bambino fatto dallo stesso bambino: ecco il giusto compenso morale dello studio che di quel mondo fa continuamente il maestro, per innalzare fino a sè gli alunni suoi.

Altro che insegnare a definire piede, pendio, cima del monte, fiume, affluente etc. etc.! Senza saperlo, il bambino nelle lezioni di intuizione si vien *facendo* lui, quasi da sè

---

(1) Un maestro elementare, OTTO FRITZ, di Karlsruhe, ha scritto un geniale saggio *Von der Heimatskund zur Geographie* (vol. III della raccolta citata dall'ASMUS, pag. 219-235), nel quale dichiara che malgrado tutto lo sforzo di rendere intuitivo l'insegnamento degli elementi della geografia, esso resta ancor sempre un sistema per fare dei fanciulli mangia-parole (più argutamente, in tedesco: *Maulbraucher*, come diceva il Pestalozzi).

Il Fritz ha delle gustose pagine, che vorremmo *sentite* anche da italiani, di caricatura di quella *geografia da portalettere* (*Briefträgergeographie*) a cui spesso si riduce la geografia nelle scuole del popolo, coll'idea *di tenersi al vicino e allo sperimentale*, insegnando: nomi di strade, topografia del paese, strade comunali, provinciali, nazionali che toccano il paese della scuola, nomi e distanze dei villaggi vicini, linee ferroviarie, etc. etc.; e di tutto ciò componendo un insieme di notizie che o sono ridicole affatto perchè il ragazzo le sa (o le saprà, anche senza la scuola) o sono un peso della memoria, inutile e dannoso.

Meglio, in tal caso, la vecchia nomenclatura... delle cose lontane!

(2) Parte III, sezione I, cap. 2.

(3) Parte II, cap. I, §§ 3, 4 e 9.

solo, la geografia astronomica, fisica, la biogeografia, la geografia antropica, politica, economica, *del suo mondo.*

Studio della regione, cioè della *vita della regione,* in tutti i suoi aspetti, in tutte le relazioni dei fenomeni e degli esseri che la costituiscono (1).

---

(1) Su *l'étude régionale,* si veda il citato lavoro del Mairey (a pag. 261-62) e l'articolo *Heimatkunde,* di E. Scholz, nel Manuale del Rein, vol 4. 2a edizione, pagg. 149-175. Lo Scholz definisce il concetto di *Heimat* che non è propriamente la patria, in senso nazionale (*Vaterland*), e nemmeno il luogo natio. «Heimat» è la patria dell'anima «quel territorio a cui ogni uomo deve le prime durature impressioni» che non lo lasceranno per tutta la vita, attraverso tutti i mutamenti del suo animo; che daranno una certa fisonomia alla sua individualità. L'*Heimat* non è perciò solo un «*individuo geografico*» ma un *individuo storico-geografico*».

Assai prima di loro, assertore dagli studi regionali si era fatto il Diesterweg, del quale si vedano le pagine sull'*emancipazione degli educatori,* nell'opera prima citata. [Per i tentativi *pratici,* si veda la nota bibliografica alla fine di questo capitolo].

In Italia uno dei pochissimi che han dato valore [prima della riforma del 1923] allo *studio della regione* come punto di partenza per salire a un più alto segno (lo studio della nazione e del mondo) è stato Giovanni Crocioni.

Anche il Crocioni intende per regione un ricco e vasto complesso di cultura.

Prendendo ispirazione dal Crocioni, per due anni, nella Scuola Normale di Catania, io feci studiare ai miei alunni allievi maestri le condizioni della scuola e della cultura del popolo nel loro paese d'origine. In molti casi ebbi la gioia di ottenere degli ottimi lavori di *esplorazione morale* dei paesi della Sicilia Orientale. Gli alunni dovevano dare organismo a una certa quantità di *dati* che richiedevo con un questionario. Si trattava di *un capitolo* di vera e propria *Heimatkunde:* di quella stessa che, con più varii elementi, ma con approfondimento, si deve promuovere cominciando dalla scuola popolare.

Il Crocioni dimostrò la necessità della cultura regionale in un articolo molto efficace apparso sul *Fanfulla della domenica* del 22 Maggio 1901 (anno XXVI, n. 21); ritornò nel 1905 sulla questione nella rivista bimestrale *Le Marche illustrate nella storia, nelle lettere, nelle arti* con una memorietta intitolata *La cultura regionale* (Fano, A. Montanari editore, 1905); con articoli sullo stesso argomento preluse alla *Rivista marchigiana* e alla *Rivista Emiliana.* Egli ha ora pubblicato uno studio molto più ampio di quelli ricordati, intitolato: *Le regioni e la cultura nazionale,* nella mia collezione *Scuola* e *Vita,* 1a serie, Catania, Battiato. — Ma ha fatto anche di più: ha organizzato una collezione di libri letterarii per le scuole secondarie «Regioni» della quale è apparso già il primo volume, *Le Marche,* scritto da lui perchè serva come tipo per chi curerà lavori consimili per le altre regioni. Già nel 1906, ispirandosi alle stesse idee del Crocioni, l'editore Sandron di Palermo pubblicò una serie di volumetti per le scuole elementari di Beniamino e Pia Rinaldi, *Alma Roma, Dal Tronto al Fortore;* di Guglielmina Sabattini e Gisa Pracchia, *Al lavoro, bimbi Emiliani!* di Edvige Salvi, *Sotto l'ali del Veneto Leone;* di Raffaele Scala-Enrico, *Sicilianelli.*

[Nel senso di *primo mondo spirituale,* oltre che *naturale,* del fanciullo, fu intesa la *vita locale e regionale* dalla riforma scolastica del 1923. Il libro sussidiario ideato e attuato per sua spinta da molti valentuomini riuscì cosa assai più organica e vivace dei primi informi tentativi, ora ricordati, i quali riproducevano i difetti consueti ai vecchi «libri di testo per la lettura»].

Se vogliamo trovare i più lontani ispiratori, fra noi di questo vivace movimento didattico, oltre al Crocioni che ne è l'apostolo fervido e tenace, dobbiamo ricordare i fondatori di molte riviste d'arte e di letteratura regionale, fra le quali primis-

5. L'intuizione didattica di G. G. Rousseau, e le nuove vie della geografia elementare.

Tutto il periodo di avviamento allo studio della geografia (= intuizione del mondo naturale ed umano più immediatamente circostante) si può a un dipresso far rientrare nei primi tre anni di scuola.

Il quarto si potrà considerarlo come transizione fra il periodo del puro insegnamento intuitivo e quello d'un insegnamento speciale di geografia.

Si tratterà in Quarta sempre del mondo circostante, ma si inizierà lo studio del «leggere e scrivere» della geografia, cioè la costruzione e interpretazione delle carte geografiche, *dentro i limiti dell'esperienza raggiunta.*

Per questo, come per tanti altri insegnamenti, l'intuizione prima, e la più geniale di quel che convenga fare, fu quella del Rousseau, realizzata da E. Pestalozzi (1).

Il Rousseau deplora vivacemente che si facciano studiare al bambino inesplicabili geroglifici. «Gli si insegnano nomi di città, di regioni, di fiumi dei quali egli non con-

---

sima fu la *Napoli nobilissima*, cui lavorarono fra gli altri SALVATORE DI GIACOMO e BENEDETTO CROCE (1913) [Un recente svolgimento didattico della tesi del Crocioni è, LEOPOLDO FONTANA, «*La carità del natio loco*» *nella scuola italiana - Profilo di una scuola di Genova*, Roma, Associazione per il Mezzogiorno editr. 1930 (*Supplementi 1930 all'Educazione Nazionale*].

Ad innalzare il concetto della regione, ora che l'Italia per sua fortuna va liberandosi dal *regionalismo*, politico e morale, moltissimo hanno giovato quei nobili ingegni che hanno creato le moderne nostre opere d'arte dialettale, dico fra i più recenti, il Di Giacomo, il Pascarella, il Martoglio, il Testoni, il Barbarani, il Padovani, il Di Giovanni, *Vann' Antò.*

Nel campo speciale della geografia un preziosissimo contributo alla nostra cultura regionale viene dai periodici pubblicati dai *Clubs alpini* e dal periodico *La sorgente* del T. C. I; è lì che bisogna cercare il materiale per comporre i *nuovi* libri scolastici di geografia. Indichiamo come tipo non scolastico di libro geografico regionale, completo per l'unità che dà a tutti gli elementi della geografia, la *Guida di Fiume*, preparata con un lavoro coscenziosissimo di molti anni dal *Club alpino fiumano*, a cura di GUIDO DEPÒLI, Fiume, Zanutel, libraio, 1914.

(1) Per il Pestalozzi l'educazione elementare è quella che si riferisce continuamente alla attualità, cioè alle effettive circostanze di vita dello scolaro, al suo mondo più vicino, in ogni senso. L'universalità del fine educativo non è, per Pestalozzi, affatto in contrasto colla determinatezza massima della individualità da educare e del suo ambiente di vita.

Del Pestalozzi si veda *Il canto del Cigno* nella edizione italiana del centenario (1927), tradotto dal SANNA, Soc. editr. *La Nuova Italia*

cepisce l'esistenza altrove che sulla carta che gli si mette sotto gli occhi....! *Che cosa è il mondo? È un globo di cartone.* Ecco la geografia dei bambini ».

— Dopo due anni di sfera e di cosmografia non v'è un bambino solo che colle regole fornitegli riesca ad andare da Parigi a Saint-Denis; non ve n'è nemmeno uno che sappia seguire i confini d'un giardino servendosi d'una carta topografica. — « E sono questi i dottori che conoscono appuntino Pechino, Ispahan, il Messico e tutti i paesi della terra! » (1).

Il Rousseau però non si ferma alla negazione, come crede volgarmente che sia il suo stile la gente che non lo legge e ne parla (che è tanta!); ma propone il rimedio contro il verbalismo geografico (2).

« I due primi punti geografici [di Emilio] saranno la città dove egli abita e la casa di campagna del padre; dopo, i luoghi intermedii; dopo, i corsi d'acqua del territorio vicino; infine, l'aspetto del sole e l'orientamento. *Faccia da sè la carta di tutto ciò;* molto semplice e, alla prima, formata di due soli oggetti, ai quali verrà aggiungendo a poco a poco gli altri, a misura che sappia o cerchi la loro distanza e la loro posizione »... « Se non sbagliasse non imparerebbe mai »...

Non deve avere le carte solo nella testa; *concepisca bene ciò che rappresentano e abbia una chiara idea dell'arte di costruirle.* Ecco la differenza fra la scienza dei vostri allievi e l'ignoranza del mio! *Quelli sanno le carte, egli invece « le fa »* (3).

La proposta del grande ginevrino trova solo da qualche anno attuazione pratica nella scuola popolare. Quando il maestro è intelligente di geografia (cioè quando la geo-

---

(1) L'arguto passo del Rousseau è nel secondo libro dell'*Émile*, ediz. citata, pag. 78.

(2) G. A. COLOZZA ha opportunatamette lumeggiato quanto di positivo e di costruttivo per una didattica sia nell'*Émile*. Si veda il volumetto *Del metodo attivo nell'Emilio di G. G. Rousseau*, Palermo, Trimarchi editore, 1912.

(3) *Émile*, ediz. citata. Libro III, pag. 141-42.

grafia non la ripete passivamente da un testo, ma o la fa egli stesso o intuisce davvero come altri l'abbia fatta), sente tutto l'assurdo della carta geografica *perfetta* e preferisce grandi illustrazioni murali di paesaggi e collezioni di fotografie e si insegna in tutti i modi, servendosi perfino.... di cartoline illustrate. La carta del territorio egli la fa davvero costruire, attraverso una serie di piccole gite e la fa davvero leggere ed adoperare nella esplorazione, suggerendo via via le correzioni e le integrazioni opportune. Il « plastico » completa ed aiuta; anzi, come surrogato del paesaggio reale, è l'unica carta didattica d'una scuola popolare, sulla quale si faranno *esercizii di traduzione* in disegno lineare, con segni convenzionali (1).

Naturalmente tali esercizii di cartografia si collegano con le escursioni, e sono eccellenti occupazioni per le *Scuole all'aperto,* per le *formazioni giovanili,* per le *Colonie scolastiche estive,* etc. È molto doloroso che di *esercitazioni sul terreno* le scuole, anche le superiori, ne facciano ben poche! (2).

6. La geografia e l'italianità delle scuole.

Pure lo studio della geografia locale nelle scuole popolari e gli esercizii geografici sul terreno sarebbero non solo l'unico modo di rendere poi, negli studi posteriori, vive

---

(1) La propaganda delle carte plastiche fu iniziata in Italia con fede di apostolo dal testè defunto prof. P. SENSINI, direttore de l'*Opinione geografica*; e possiamo attestare, per averne conosciuta più d'una, la rara valentia delle allieve del Sensini, la maggior parte insegnanti in scuole complementari e magistrali, nella esecuzione dei plastici di vario genere.

Una bella iniziativa è quella dell'*Atlante del paesaggio geografico italiano*, intorno alla quale si veda « *La geografia* », di Novara, 1914.

(2) Nel 1866, se non mi ingannano i miei appunti, il prof. PIETRO SENSINI iniziò cogli scolari dell'istituto tecnico di Bologna una serie di escursioni per *lezioni di geografia sul terreno ed esercizi cartografici relativi*. Credo che l'esempio del Sensini rimanesse solo ed unico per alcuni anni.

Dopo il 1900 l'esempio fu seguito dal prof. ASSUNTO MORI cogli allievi dell'Istituto tecnico di Como, e dal prof. PAOLO REVELLI con quelli di Palermo. Il Revelli ha reso conto delle *Escursioni geografiche eseguite cogli allievi (lezioni sul terreno)* nella *Sicula*, Rivista bim. del *Club Alpino Siciliano*, Palermo, 1907.

[Ora l'iniziativa è passata ai maestri elementari e ai loro dirigenti. Si veda, ad es. quale saviezza di suggerimenti è nello scritto *L'insegnamento della geografia nelle classi elementari delle scuole per i contadini*, edit. nel *Programma didattico* delle *scuole per l'Agro Romano*, Roma, via Farini 5]

e parlanti le carte geografiche, ma l'unico modo di dare agli alunni colla conoscenza piena del loro paese un po' più di *amore* per esso. Han più giovato alla *italianità* della nostra gioventù lo *sport* del podismo, dell'alpinismo, del ciclismo, dell'automobilismo, illuminato dalle sagaci guide del *Touring Club Italiano* (1) e dalle pubblicazioni del *Club Alpino,* che tutti i programmi e le lezioni di geografia nel chiuso delle scuole. Aria alla scuola! L'Italia si deve amare attivamente: conoscendola! (2).

7. La geografia e lo studio del « mondo nativo » del fanciullo.

Non mancano le proposte per elevare l'insegnamento della geografia; e noi possiamo fare le nostre, fiduciosi che riescano un suggerimento utile a chi si è fatto della scuola una missione.

1.) Occorre formare libri sussidiarii per lo studio della regione con quanti brani, degni d'esser letti, si trovino in poeti, in narratori di viaggi, in scrittori di cose geografiche. C'è una immensa letteratura da utilizzare (3); ecco un ricco campo di lavoro didattico pei maestri.

2.) Gli enti pubblici e privati che promuovono gli studi in Italia dovrebbero stabilir premii per saggi modello di *guide popolari* per studio delle singole regioni, anzi di sin-

---

(1) Ogni maestro dovrebbe possederle *usarle,* divulgarle.

Sul BERTARELLI, loro creatore si legga C. CURTI, *Il maestro dell'intelligente viaggiare,* in *Educazione Nazionale,* Luglio 1927.

(2) È doveroso ricordare la bella relazione del prof. GIOVANNI VIDARI, *La geografia come mezzo di educazione nazionale* (ripubblicata *La milizia dell'ideale,* Soc. editr. « Dante Alighieri », Roma.

(3) Si veda ad es., quanto materiale offre la collezioncina del RABIZZANI *L'Italia negli scrittori stranieri,* edita dal Carabba di Lanciano e la grande raccolta del PARPAGLIOLO « *Italia* » « *del mondo la più bella parte* » edita dal Morpurgo, Roma 1929 e seguenti.

Ma quanto offrono gli scrittori italiani!

Dalle descrizioni di Dante di terre e paesaggi italiani, ai rapidi tocchi del Carducci, ai paesaggi accuratamente e gentilmente ritratti dal Fogazzaro (per es. la Valsolda), alle descrizioni delle avanzate garibaldine nei libri dell'Abba quanta ricchezza e varietà!

[Sulla letteratura geografica popolare destinata ad illustrare le regioni si veda la bibliografia che diamo alla fine di questo capitolo, desunta dalle pubblicazioni a cui dette luogo nel decennio 1923-1933 la riforma della scuola elementare, nella quale le idee qui sostenute poterono trionfare (1933)].

goli territorii di ciascun centro scolastico popolare, per piccolo che sia. Nessuno sarebbe meglio indicato a questo ufficio, dell'*Unione nazionale per l'educazione popolare* e della *Federazione italiana delle Biblioteche popolari.* (1)

3.) L'iniziativa privata o delle grandi istituzioni libere di cultura e di educazione *(Lega navale ; Società geografica, « Dante Alighieri »; Club alpino ; Touring club ; Società per l'incremento delle scienze,* etc. etc.) dovrebbe provvedere, alla organizzazione di piccoli *viaggi* dei bambini (2).

4.) Lo stato dovrebbe fornire tutte le scuole di grandi raffigurazioni murali (come propone il VIDARI) del *lavoro nazionale :* le grandi opere compiute dall'Italia nuova per trasformare la sua terra (bonifiche, prosciugamenti, « opere d'arte » per le ferrovie, lavori portuali, etc. etc.).

---

(1) Con vera gioia segnaliamo il libro di AURELIO MOLINARI, *Gite istruttive e ricreative,* guida didattico-turistica premiata dal *Comune di Milano,* ad uso degli insegnanti e delle famiglie. Milano, Cooperativa editrice libraria, 1916 17 (2 voll.). [Una bella cosa è anche il volumetto di XXX (sigla che cela una distintissima educatrice) *Le vie di Roma,* Roma, tipografia del Senato, 1915.

(2 Per i piccoli delle elementari il viaggio *annuale* è nella prassi delle scuole di avanguardia, come *La Montesca* (città di Castello) e la *Rinnovata* (Milano), delle quali ha seguito l'esempio qualche altra scuola, più ricca di mezzi. Per la scuola media, si veda il mio scritto *Il metodo attivo nelle scuole medie ; visite, gite, viaggi scolastici,* in *Saggi di critica didattica,* S. E. I., Torino, pp. 260-275].

8. Nota bibliografica sullo studio del « mondo nativo » del fanciullo, come primo nucleo di studio storico, scientifico e geografico nella scuola elementare. (1934)

Coloro che hanno più decisamente orientato la didattica geografica verso la concezione del doppio grado, geografia locale e geografia nazionale gerale, sono stati in Germania S. Finger di Weinheim e K. V. Stoy di Jena, ambedue intorno al 1850. Fervido persecutore della loro opera fu lo Harms (Autore di una *Erdkunde* in due volumi : I, *Vaterländische Erdkunde*, II, *Europa:* (editi dal List di Lipsia, 1910).

Dal 1850 ad oggi lo *studio del territorio* ha avuto in Germania una serie ricchissima di pubblicazioni, che hanno illustrato, per i fanciulli, ogni angolo della nazione.

Non mancano trattazioni pedagogiche recentissime fra le quali a noi basta segnalare il lavoro di E. Spranger, *Der Bildungswert der Heimatkunde* nello *Handbuch der Heimaterziehung* dello Schönichen, 1923.

Un lavoro che mostra il valore spirituale dello *studio del natìo loco*, con suggerimenti preziosi circa la tecnica determinazione dei mezzi specifici e graduati di una educazione che si appoggi alla « piccola patria » è quello di Wilhelm Ledermann, *Unterrichtgänge durch die Heimat*, Oldemburg, München, 1923.

L'esempio è stato seguito da tutte le nazioni colte. Perfino ai *villaggi* si sono dedicati geniali libri, risvegliatori d'ogni ordine di interessi mentali.

Per la Svizzera si veda un modello di trattazione nel libro dedicato al villaggio di *Osterfingen* pubblicato per iniziativa della *Lehrerkonferenz* del Cantone di Sciaffusa, e si segua quanto si fa per le « *guide locali illustrate* » nel Canton Ticino (Vedi *Educatore della Svizzera italiana*, Lugano 1926-1927).

Per la Francia si legga Mabel Barker, *L'utilisation du milieu géographique pour l'éducation*, *Librairie nouvelle*, Mompellier, 1926, che sviluppa lo spunto dato, fin dal 1910, dal Blanguernon, nella *Revue pédagogique*.

In Inghilterra la produzione è varia e ricca, sopratutto in vista della necessità di formare uno *spirito rurale*, come svelenatore dell'industrialismo. *Il Welsh Department of the Board of Education nel 1924* pubblicò (*H. M. Stationery Office*, London S. W.1) uno *Scheme for the Collection of Rural Lore in Wales*.

Dapertutto sono in uso, da un pezzo, libri speciali: *Regional Surveys*.
La letteratura didattica italiana dopo il 1923 si era messa in primissima linea, cogli *almanacchi regionali*. Ma l'interesse per lo *studio della vita locale*, malgrado la intensa propaganda rurale fatta o promossa dal Governo, si è venuto attenuando nel corpo insegnante onde è da auspicare che presto venga rialzato il tono, con un ritorno ai programmi, in questa parte trascurati, sebbene non abbiano subíto modificazioni ufficiali.

Crediamo sommamente giovevole agli insegnanti adunare quí la bibliografia delle opere per lo studio del luogo natio, apparse dopo la riforma, dal 1923 al 1926.

Piemonte.

CARLO BERTONI, *Il Piemonte*, Casa editrice Sacerdote, Alessandria; CARLO BIANCHETTI, *Il Piemonte*, S. E. I., Torino; I. M. CARRERA e A. ROLANDO, *Il Piemonte*, Istit. Edit. Cisalpino, Varese; L. COLLINO, *Il Piemonte; almanacco per i ragazzi*, Bemporad, Firenze; F. FARINA e L. BERGAMASCHI, *Almanacco piemontese*, La Editoriale libraria, Trieste; STEFAN-MAGLIANO, *Il Piemonte*, I. R. E. S. Palermo; S. MAGNONI, *Almanacco per il Piemonte*, A. Vallardi, Milano; B. L. PISTAMIGLIO, *Il Piemonte*, Mondadori, Milano.

Lombardia.

«GRUPPO D'AZIONE PER LE SCUOLE DEL POPOLO — MILANO» Almanacco per la Lombardia, Paravia, Torino; I. BERGAMASCHINI, *Almanacco Lombardo*, «La Editrice Libraria», Trieste; GINO BONFIGLIOLI, *Ciclo d'oro*, Almanacco per la Lombardia, Ist. edit. Cisalpino, Varese; I. M. CARRERA, *Almanacco del popolo Lombardo*, Ist. edit. Cisalpino Varese; OTTO CIMA, *La Lombardia*, almanacco regionale per i ragazzi, Bemporad, Firenze; D. M. MARONI, *La nostra contrada*, (Lombardia), Vallardi, Milano; A. TONGIORGI, *La Lombardia*, Mondadori, Milano; C. VITALI, Insubria, Trevisini, Milano.

Veneto.

ALCIDE BARBIERI, *Il mio Veneto*, Carabba, Lanciano; ATTILIO DUSSO-*Almanacco Veneto*, «La Editrice Libraria», Trieste; G. MASALI e G. ZAMBONIN, *Il Veneto*, Mondadori, Milano; EDVIGE SALVI, *Pax tibi Marce*, Almanacco regionale, Sandron, Palermo.

Friuli.

TEA D'ORLANDI. *Il Friuli*. Almanacco per i ragazzi. Bemporad, Firenze.

Venezia Giulia.

FR. BABUDRI, *Onda azzurra*, Almanacco veneto-giuliano, Trevisini, Milano; A. BETTIOLI, *Almanacco giuliano*, «La Editrice Libraria» Trieste;

ACHILLE GORLATO, *Almanacco della Venezia Giulia*, Paravia, Torino; VITTORIO FURLANI, *La Venezia Giulia,* almanacco per i ragazzi, Bemporad, Firenze; MARIO PASQUALIS, *La Venezia Giulia*, Mondadori Milano.

Trentino.

G. BERNARDI, *La Venezia Tridentina,* Mondadori, Milano; G. PIGNATTI, *Venezia Tridentina,* Bemporad Firenze; PIO ZINI, *Almanacco tridentino*, La Editoriale Libraria, Trieste.

Liguria.

IDA BARBERIS, *La Liguria,* Almanacco per i ragazzi, Trevisini, Milano; G. A. CARDONE, *La Liguria e il suo mare*, Trevisini, Milano; I. M. CARRERA e ORSO DA STAMPACE, *La Liguria,* Collezione «Chiomaverde» Istit. edit. cisalpino, Varese; ADELE FARAGGIANA, *Almanacco ligure*, La Editoriale Libraria, Trieste; G. FRACCHIA, *Almanacco regionale per la Liguria,* Paravia, Torino; O. MORAGLIA, «*S Giorgio*» Libro di cultura per la Liguria, Sandron, Palermo; P. PASQUALI, *Liguria fiorita e industre,* I. R. E. S., Palermo; LIBERO TALOCCHINI, *La Liguria*, Mondadori, Milano.

Emilia.

ALDO ANDREOLI, *Almanacco Emiliano*, Paravia, Torino; A. BELLODI e R. MAGRI, *L'Emilia,* Mondadori, Milano; U. BIAVATI, *L'Emilia,* almanacco regionale per i ragazzi, Bemporad, Firenze; G. GAVAZZI, *L'Emilia*, Trevisini, Milano; A. PLATA, *Almanacco dello scolaro emiliano*, S. E. I. Torino-G. SASSI, *Almanacco emiliano*, «La Editoriale libraria» Trieste; A. SORBELLI, *Almanacco per l'Emilia*, Sandron, Palermo.

Romagna.

I. MISSIROLI, *Romagna,* Almanacco per i ragazzi, Bemporad, Firenze; G. NANNI, *Romagna solatìa, dolce paese,* I. R. E. S., Palermo

Toscana.

ART. AVELARDI, *Almanacco Toscano*, Paravia, Torino; O. MARINELLI e A. DE NEGRI, *La Toscana*, almanacco per i ragazzi, Bemporad, Firenze; PL. PRATESI, *Almanacco scolastico toscano,* Vallecchi, Firenze; AUG. PICCIONI, *Toscana bella,* I. R. E. S., Palermo; G. TALOCCHINI e L LUCATTINI, *La Toscana*, Mondadori, Milano.

Marche.

GIUS. BARTOLINI, *Le Marche*, almanacco regionale, Mondadori, Milano; I. DRAGO e I. CESARETTI, *Il marchigiano,* edit. I. R. E. S., Palermo; AUGUSTO PICCIONI, *Le nostre Marche,* Trevisini, Milano. CESARE ANNIBALDI, *La Regione Marchegiana*, Sandron, Palermo

Umbria.

G. Greco e G. Palazzi, *L'Umbria*, Almanacco regionale, Mondadori, Milano; Carlo Faina, *« Umbria Verde »*, Paravia, Torino.

Lazio.

V. Battistelli, *Il Lazio*. Almanacco regionale per i ragazzi, Bemporad, Firenze; Cesira Fiori, *Il Lazio*. Mondadori, Milano; A. Jacobini Molina, *Latium*, Trevisini, Milano.

Abruzzi e Molise.

Alfonso Natali, *Dai monti al mare d'Abruzzo*, Almanacco per l'Abruzzo, Sandron, Palermo; E. Colangelo, *Abruzzo*, A. Vallardi, Milano; A. Marchiki, *Forte e gentile*, Carabba, Lanciano; L. Mastronardi, *L'Abruzzo*, Trevisini, Milano; U. Postiglione, *Abruzzo*, Paravia, Torino; V. Ranieri, *Gli Abruzzi*, Mondadori, Milano; Antonio Silveri, *L'Abbruzzo*, I. R. E S., Palermo; M. A. Agaben, *Gli Abbruzzi e il Molise*, Bemporad, Firenze; B. Amorosa, *Il Molise*, Mondadori, Milano; E. Cirene, *Gente buona*, sussidiario per le scuole del Molise, Carabba, Lanciano.

Campania

L. Campo e A. Ciavarella, *Campania*, libro sussidiario per la cultura regionale, Sandron, Palermo; G. Cerimeli, *Campania felice*, Carabba, Lanciano; A. De Crescenzo, *La Campania*, Carabba, Lanciano; A. Esposito, *Campania felice*, almanacco per i fanciulli, Sandron, Palermo; G. Mercuro, *Echi e sorrisi di terra di Campania*, I. R. E. S., Palermo; Michele Mastropaolo, *Campania*, A. Vallardi, Milano; O. Musacchio, *La Campania*, Mondadori, Milano; L. Pantaleo, *La Campania*, Trevisini, Milano.

Puglie.

P. Centrelli, *Le Puglie*, Bemporad, Firenze; Cirillo Giuliano, *Le Puglie*, edit. Andò, Palermo; Saverio La Sorsa, *L'Appulo*, Carabba, Lanciano; O. Quercia Tanzarella, *La Puglia*, Mondadori, Milano.

Basilicata.

F. Di Sanza, *La Basilicata*, Sandron, Palermo; L. Giannantonio, *La Basilicata*, Mondadori, Milano; Bernardini Sisto, *La Basilicata*, sussidiario regionale e nozioni varie, Carabba, Lanciano.

Calabria.

Corrado Alvaro, *La Calabria*, Carabba, Lanciano; Nino Bertoni, *Dall'Aspromonte alla Sila*, Sandron, Palermo; Ettore Gliozzi, *La Calabria*,

S. E. I., Torino; GIUSEPPE POLITO, *Le Calabrie*, Bemporad, Firenze; O. QUERCIA TANZARELLA, *Almanacco di cultura regionale per la Calabria*, Mondadori, Milano.

Sicilia.

FERDINANDO CAJOLI, *Almanacco siciliano*, La Editoriale Libraria, Trieste; ERNESTO DE FRANCO, *La Sicilia*, Paravia, Torino; L. e F. DE FRANCO, *Bella Sicilia*, S. E. I., Torino; A. DE TROVATO, *Isola del Sole*, Edit. Andò, Palermo; ALESSIO DI GIOVANNI, *Sicilia*, Bemporad, Firenze; C. DI MINO e G. COCCHIARA, *Ove il cedro fiorisce*, almanacco siciliano, Sandron, Palermo; F. LANZA, *Almanacco siciliano*, Associazione del Mezzogiorno, Roma; L. NATOLI, *Almanacco del fanciullo siciliano*, I. R. E. S., Palermo; C. PERRICONE-SIRACUSA, *Libro sussidiario per la cultura regionale della Sicilia*, Andò, Palermo; M. SORRENTINO e A. MESSINA-LAZZARA, *La Sicilia*, Mondadori, Milano; ZINO ARDIZZONE, *Sicilia*, Sandron, Palermo.

Sardegna.

PANTALEO LEDDA, *La Sardegna*, Collezione Bemporad, Firenze; F. MARIELLI, *Sardegna*, Almanacco regionale, Paravia, Torino.

N. B. — Non mancano anche da noi libri dedicati a più limitati ambienti geografici. Citiamo quello di A. BARONI e A. GIMORRI, *Antologia frignanese*, editore Borella, a Pavullo nel Frignano (Modena 1924) e quello di G. LUCARONI e N. RIPAMONTI, su *Mogliano*, Montegiorgio, tip. Fizzini, 1926.

Il *Gruppo d'Azione per la scuola di Milano* si è fatto promotore, anche mediante concorsi, di *monografie* di maestri elementari intorno ai *villaggi* dove svolgono la loro attività (nota del 1934).

c) La matematica.

1. Concetto e valore della matematica. Suo posto nella cultura.

La materia di studio contro la quale più particolarmente si appunta il pregiudizio delle vocazioni, da noi combattuto nella prima parte di questo libro, è senza dubbio la matematica. Qui sembra al pensiero volgare — ignaro di sè — che si tratti proprio di una «grazia»: che si nasca o con uno speciale bernoccolo o con una invincibile, originaria avversione per gli studi matematici. Nè il pregiudizio colpisce solo le matematiche superiori, ma perfino le elementari, quelle della scuola primaria e secondaria. Nè per esser volgare il pensiero che così giudica è sempre di uomini volgari; non mancano spiriti discretamente colti che accolgono e si fanno banditori di questo errore funesto agli studi.

Per la matematica si può ripetere quel che si deve dire di tutti gli insegnamenti: o è *necessaria*, come studio fondamentale, senza del quale *non esiste pensiero colto*; o non val la pena di insegnarla.

Nè la necessità che noi cerchiamo è di natura *utilitaria*. *Necessaria*, si intende, *alla formazione d'uno spirito umano*,

e perciò, solo perciò, alla vita. Che della utilità tutti sono convinti; anche quelli che credono alla vocazione matematica; ma della necessità spirituale, per tutte le anime umane, non sono tutti convinti con uguale consapevolezza. Anzi accade spesso che perfino valorosi matematici quando si mettono a *difendere* la loro materia, lo fanno in modo affatto estrinseco e riescono a raccogliere una serie di luoghi più o meno comuni sull'utilità della matematica per la ginnastica mentale, sui vantaggi pratici del conoscerla, etc. etc. Non altrimenti di certi filologi classici, che per la difesa degli studi classici si attaccano a ragioni esteriori di quella medesima portata, come se altre ne mancassero.

Chi voglia vedere in una forma perspicua gli argomenti soliti in favore della matematica legga questo passo di un valoroso cultore di essa, che è anche uomo di gusto e di varia cultura, e anzi un po' artista nell'anima:

« Mentre affermo, come ora faccio, che nessuna scienza mi sembra più utile, più bella e più facile della matematica, quei tali *(quelli che ostentano disprezzo per la matematica)*, pur non dubitando della mia affermazione, forse commentano argutamente questi tre aggettivi, così: *Utile*? E quale professore non ritiene utile più d'ogni altra la dottrina che egli insegna? *Bella*? Bello è quel che piace e, se la matematica piace a lei, non piace a noi. *Facile*? Questo poi rasenta la canzonatura ! No, no; io non ischerzo. E poichè nulla più del dogmatismo è ripugnante a chi abbia la mente esercitata alle indagini scientifiche, io non voglio imporre a que' tali la mia opinione: desidero soltanto aiutarli a formarsene una conforme alla mia.

Ho detto che la matematica è più *facile* d'ogni altra scienza. Ed invero: quale altra scienza si occupa di verità più elementari, poichè essa non ne presuppone alcun'altra, mentre ogni altra presuppone la matematica? In quale altra scienza le argomentazioni sono altrettanto convincenti ed esaurienti? quale altra scienza conduce a risultati più sicuri e più agevolmente controllabili ?

È appunto la facilità e l'immediatezza della verifica che, dando autorità critica decisiva anche ai più ignari, rende impossibile ogni frode. Invero, mentre un matematico ciarlatano può essere messo colle spalle al muro da uno anche non molto esperto, soltanto un

dotto può riuscire a confondere, se pur vi riesce, un presuntuoso che si vanti competente in questioni politiche od economiche, filosofiche ed artistiche, tanto è vero che, quando due discutono d'argomenti siffatti, quasi sempre accade di udir sostenere risolutamente dagli avversarii opinioni, nonchè diverse, contraddicentesi, senza che alcuno riesca a provare luminosamente la verità della propria; tanto è vero che, mentre il tempo fece giustizia di psicologi e moralisti, filosofi e giureconsulti ch'ebbero grandissima immeritata fama, la storia non registra, ch'io sappia, un solo esempio di matematici il cui nome, già glorioso, sia divenuto oscuro nel volgere dei secoli.

Quando affermo che la matematica è più facile d'ogni altra scienza, io non ignoro e non dimentico quant'essa riesca difficile ai più (troppi si incaricano di provarmelo qnotidianamente!): gli è che, a dirla francamente, io dubito se costoro, benchè sieno i più, siano atti a formarsi una soda cultura in qualsiasi altro ramo dello scibile.

Ho detto che la matematica è più *bella* d'ogni altra scienza; ed invero in quale altra meglio rifulge lo splendore del vero?

Ho detto che la matematica è più *utile* d'ogni altra scienza; ed invero quale altra fornisce cognizioni tanto universali nel tempo e nello spazio, aiuto altrettanto valido alle scienze fisiche e alle arti costruttive?

Ma la matematica è universalmente utile, oltre e forse più che per la verità ch'essa fa conoscere, per i metodi di ricerca ch'essa adopera ed adoperando insegna.

Nessun altro studio richiede meditazione più pacata: nessun altro meglio induce ad esser *cauti nell'affermare, semplici ed ordinati nell'argomentare, precisi e chiari nel dire;* e queste semplicissime qualità sono sì rare che possono bastare da sole ad elevare, chi ne è dotato, molto al disopra della maggioranza degli uomini. Perciò io esorto a studiare matematica pur chi si accinge a divenire avvocato o economista, filosofo o letterato: perchè io spero e credo non gli sarà inutile saper bene ragionare e facilmente esporre» (1).

---

(1) ALESSANDRO PADOA, *Discorso* pronunziato in occasione della distribuzione dei premi agli alunni delle scuole regie e civiche di Pinerolo, 28 Marzo 1908, Pinerolo, Tipografia Chiantone - Mascarelli, 1898, a pag. 16-18. Questo discorso tocca con acute osservazioni molti importanti problemi, soprattutto morali, del lavoro scolastico.

Nella cerchia delle lodi *estrinseche* rimaneva, del resto, anche HERBART:
— I principii fondamentali del misurare e del conteggiare sono i più naturali,

La citazione è lunga, ma non ci pentiamo di averla fatta, perchè questa pagina è scritta con alto animo. Nè paia irriverenza per i matematici o presunzione se diciamo che si potrebbe osservare. 1.) Che tutte le scienze che fanno parte d'un sistema di cultura generale sono ugualmente facili, belle ed utili; o difficili, aspre e disinteressate, appunto perchè ogni organismo (e la cultura o è organismo o è *niente*) si regge sul principio della *interdipendenza degli organi*; 2.) Che lo splendore del vero rifulge sempre nello stesso grado, quando il vero sia *atto* dello spirito, cioè conquista di sè, di un sè più profondo. Il vero, in quanto *fatto*, non è *per sè stesso* splendente, giacchè lo splendore è solo della interiore illuminazione dello spirito nel quale si svegliano le forze che dormivano: perciò non vi è gradazione di valore fra le scienze, essendo — fuori dell'atto, della effettualità del pensare — tutte ugualmente *nulla*; 3.) Che non si può considerare il valore del *metodo*

---

i primi indispensabili, esercizii preliminari, che anche il più debole intelletto si crea da sè, ed ai primi fondamenti si allaccia il più strettamente la ulteriore elaborazione matematica, che di là muove a poco a poco innanzi, senza interruzioni. I concetti di grandezza sono i primi di tutti, sui quali il maestro possa e debba esprimersi nel modo più compiuto allo scolaro, e pei quali possa e debba pretendere lo stesso dallo scolaro. Qui non c'è nulla che possa sfuggire alla lingua, non ci sono pericoli di divagazione. Non c'è da risparmiare alcuna spinta dei sentimenti dello scolaro, non c'è da temere noia sino a quando la materia non è trattata in modo inferiore alla sua dignità... Qui è da cercare ciò che in nessun altro lungo insegnamento si può forse trovare: *il filo conduttore, il bandolo per un primo insegnamento infantile, che sia fatto così da conferire autorità* ecc. ecc

Si veda: I. F. HERBART, *Pestalozzis Idee eines A B C der Auschauung* Einleit, IV. *Ueber den pädagog. Gebrauch der Mathematick* § 12, pag. 6 dei *Pädagogische Schriften*, edizione Sallwürk, 2 volume. Langensalza; H. Beyer, 1906. (*Bibliothek Pädagogischer Klassiker*, diretta da FEDERICO MANN.)

Ed ecco altre lodi estrinseche, nell'opera del Barth, molto discussa in Italia (il GENTILE la definì «*rifrittura herbartiana*»: l'ORESTANO, che ne è il traduttore: «*sintesi mirabile della storia della pedagogia e della scienza pedagogica moderna*» 1):

«Come nella matematica il pensare è più facile, è anche più sicuro il successo. La matematica fra tutte le materie che vengono insegnate è quella che presenta il sistema più perfetto. Ma non solo per l'intima connessione delle parti, anche per l'esposizione del pensiero, la matematica fornisce un tipo ideale, al quale noi aspiriamo poi nelle altre discipline. Essa ha introdotto nella scienza il concetto di *eleganza*, che corrisponde a quello della *grazia* nell'arte» etc. etc.

Come si vede, il mondo dello spirito per molti si è fermato a Cartesio (e con questo non vogliamo dire che Cartesio avesse torto, ma hanno torto gli altri che lo *ripetono* senza sentire che con lui il pensiero non si è fermato!).

Di CARTESIO i giovani è bene che vedano almeno il *Discorso sul metodo*, nella traduzione italiana di GIUSEPPE SAITTA, Bari, Laterza 1912.

fuori della concreta vita scientifica, quasi come una ginnastica. Il metodo è l'universale procedere dello spirito, quello che v'è di universale in ogni attività e in ogni studio che sia vera attività; cioè: è lo stesso sapere nel suo svolgersi come conquista; e non si può parlare perciò di un metodo piuttosto matematico che altrimenti. Il metodo è analisi e sintesi come unità di analisi e sintesi (spirito costruttivo: spirito storico, e scientifico, e matematico, e filosofico). E si potrebbero fare altre considerazioni; senza togliere valore alla *sostanza* di quel che scrive l'illustre matematico, che è tutta qui: rigetto delle volgari obiezioni contro gli studi matematici, critica del *pregiudizio* della vocazione matematica (1).

La verità che ci preme di chiarire è questa: *la matematica è organo della cultura, necessario intrinsecamente a tutta la cultura, e in ogni grado di essa, sia pur rudimentale.*

Si potrebbe fare, e in gran parte si è fatta, una storia del pensiero umano, che mostri il continuo contrapporsi di due bisogni spirituali: il bisogno di dar posto nella realtà all'individuo, colla originalità sua (inconfondibile coll'originalità degli altri individui); e il bisogno di trovare nella realtà l'elemento della stabilità, la regola, la inflessibile legge di rapporto, l'armonia e l'equilibrio del tutto.

I due bisogni sono fondamentali. C'è nella lingua la individuale creazione, e la norma; nella scienza della natura l'individuo (il perenne mutarsi della vita), e la classe, la legge; nella intuizione del mondo il singolo oggetto rivissuto come singolo, e la geometria degli esseri, per la quale si confrontano e si distinguono quantitativamente l'uno dall'altro; nell'intuizione storica l'avvenimento individuo

(1) Chi voglia vedere una trattazione vasta del concetto empirico del rigore matematico e della utilità della matematica legga l'opera di I. M. C. Duhamel, *Des méthodes dans les sciences de raisonnement*, in cinque parti, Parigi, Gauthier-Villars, 1875. Parte prima: *Des méthodes communes à toutes les sciences de raisonnement*. [Notevolissimo era il lavoro di G. A. Colozza, *La matematica nell'opera educativa*, Roma Soc. editr. Dante Alighieri, 1915].

e l'idea che lo coglie in rapporto e in funzione degli altri avvenimenti, etc. etc.

C'è Eraclito (il perenne scorrimento del reale: « tu non immergerai due volte la stessa mano nella stessa acqua dello stesso fiume »), e c'è Parmenide (il mondo perenne unità); c'è Empedocle (contrasti degli esseri, affinità e repulsioni, quasi amicizia e amore nella vita del mondo), e ci sono i Pitagorici (l'essere « puramente » è dei numeri che sono l'armonia delle cose); c'è Protagora (« l'individuo, come tale, è la misura della verità »; donde poi: la verità non c'è, ognuno se la fa; verità non è la legge dello stato, ma la legge del più forte ed abile) e ci sono Socrate e Platone (la verità è il concetto, il bene è il possederlo; la verità è l'idea modello del reale, il bene è parteciparne); c'è Cartesio (matematismo universale) e c'è Bacone e Galileo (« esperienza della vivente natura ») e Vico (« scienza della storia » e anticartesianismo, cioè antimatematismo); c'è positivismo (uniformità della natura e quantificazione delle differenze fra gli esseri ») e c'è l'intuizionismo (« originalità sempre nuova del reale »). E via discorrendo, sino alle più modeste contrapposizioni: il metodo del disegno lineare e il metodo del disegno spontaneo; il criterio razionalistico e il criterio storico-estetico in ortografia, etc. etc.

La posizione del problema della *regolarità del mondo*, ecco il prodotto dello spirito matematico, del quale la matematica vera e propria (scienza della quantità) non è che *una* manifestazione.

Il più sublime sforzo del pensiero è l'unificazione della regolarità della natura colla originalità dell'individuale, quella che Kant chiamò *sintesi a priori*, cioè inscindibilità di esperienza (elemento sintetico) e di concetto (elemento *a priori*), quella che Bruno aveva intuito come *coincidentia oppositorum*, insistenza dell'eterno nel transitorio, dell'essere nel divenire; e (per venire sino al presente momento della cultura italiana) quella che ha portato Bene-

detto Croce a identificare Filosofia e Storia e Giovanni Gentile alla identificazione di Filosofia e Vita, nel puro atto del pensare.

In questo senso lo spirito costruttivo o matematico non è prerogativa della matematica; anzi la matematica, astrattamente considerata, indipendentemente e prima delle altre scienze (1) sarebbe qualcosa d'arbitrario (2)

---

(1) Proprio come la considera il Padoa:

« La matematica non presuppone alcun'altra scienza, mentre ogni altra scienza presuppone la matematica » Op. cit., pag. 17.

(2) È questo il senso che noi diamo al concetto di arbitrarietà delle matematiche, conferita ad esse dal Croce nella sua *Logica*. Ma è possibile e lecito concepire la matematica fuori dell' organismo della cultura? Chi penetra bene il sistema del Croce deve concludere che no. L'interno sviluppo della filosofia del Croce porta necessariamente a questa conclusione. L'arbitrarietà della matematica sarebbe, secondo noi, qualcosa di simile all'arbitrarietà delle scienze della natura; l'una e l'altra vanno affermate solo quando ci troviamo di fronte ad un modo positivo di intendere queste discipline, l' una come posizione della uniformità fissa e immobile della natura e le altre come tipizzazione (con ingenua fede nell'oggettività del tipo) della natura, che è invece *storia, sviluppo*.

Estraiamo dalla mirabile *Storia della filosofia* di G. Wildelband (Palermo, Sandron, 1912) qualche passo relativo alla diversa considerazione del valore della matematica attraverso i secoli; gioverà forse a qualcuno dei lettori più desiderosi di approfondire il tema di questo paragrafo.

Dapprima il mondo delle forme matematiche fu pensato come una realtà superiore e originaria, di cui la realtà empirica doveva essere una copia; a quella apparteneva essere permanente. questo era il mondo opposto dell'accadere ». (Pitagorici); (1) « La vita terrestre non è se non il campo dell' imperfetto, dell'inferiore. privo di ogni ordine sicuro » (Anassagora), (2) « Solo mediante il numero, si può conoscere l' essenza delle cose; vale a dire esse sono comprese soltanto quando è conosciuta la determinazione matematica che ne è il fondamento» (Filolao), (3) « Il mondo della percezione è una *miscela* dell' infinito e del limite delle forme matematiche » (Platone nel *Filebo*) (4). Poi non si ricerca più il significato matematico dell'ordine del mondo, ma lo si vuol prendere e dimostrare *dai fatti* (Filosofia del Rinascimento). (5) « Le forme semplici dell'accadere vengono isolate per essere assoggettate alla misurazione » (Galilei); (6) si concepisce la filosofia come matematica universale (Cartesio); (7) si considera la matematica come il modello di tutte le scienze (da Cartesio al secolo XVIII); (8) e la matematica unicamente si salva nello scetticismo di David Hume. (9). Poi si respinge la matematica come incapace di darci i rapporti reali, i quali possono essere colti solo dalla percezione (Aufklärung); (10). La conciliazione, anzi l'unificazione della categoria matematica colla realtà della percezione avviene nell'estetica trascendentale di Kant. (11) *Forme pure della percezione o intuizioni a priori*. Ed è questa l'ultima tappa della storia della matematica come organo del pensiero, non potendosi considerare come un progresso il nuovo astrattismo della logica calcolatoria (Hamilton ed eredi) (12).

I passi sono nel I. volume: (1) pag. 60; (2) pag. 71; (3) pag. 75; (4) pag. 161; e nel II: (5) pag. 55; (6) pag. 55; (7) pag. 56-57; (8) pag. 61; (9) pag, 162; (10) pag. 174; (11) pag. 243; (12) pag. 375. Naturalmente, come al solito in tutti i manuali stranieri di storia della filosofia, manca G. B. Vico, per il quale si deve vedere ora B. Croce, *La filosofia G. B. Vico*, Bari, Laterza, 1911; capitolo I e II. dove sono esaminati i rapporti fra la filosofia del Vico e quella di Cartesio.

2. Criterio d'un primo insegnamento della matematica.

Vediamo quale conseguenza didattica derivi, per la prima educazione, da questo concetto della matematica.

L'educazione dello spirito matematico e costruttivo si fa anche all'infuori della matematica vera e propria; così come l'educazione dello spirito storico si fa anche all'infuori dello studio della storia vera e propria (1) così come l'educazione dello spirito grammaticale si fa all'infuori della grammatica ex-professo, etc. etc. Quello che il Padoa chiama pregio didattico della matematica (cautela, semplicità, ordine, precisione: chiarezza, etc. etc.) *deve essere pregio didattico di ogni insegnamento.* In senso largo, in ogni scritto coscenzioso c'è matematica: anche nell'arte, nella poesia; e quel pregio è *ideale d'ogni studio,* e *frutto d'ogni studio.*

Questo è il corollario più importante di ciò che abbiamo esposto fin'ora.

In secondo luogo: se la matematica, è, com'è, attività fondamentale dello spirito, *un insegnamento elementare deve avere lo stesso pregio scientifico che ha un insegnamento superiore,* così come la storia nelle scuole elementari è *germe* di storia, ma storia; la geografia *germe* della geografia, ma vera e propria e completamente scientifica; l'arte è *infantile* ma come tale, arte vera; le scienze naturali, primo sguardo gettato sulla natura, degno di approfondimento e di sviluppo, dopo la scuola elementare.

Deve valere qui la regola generale: *ha valore per il bambino ciò che continua ad avere valore per lui, anche quando ha cessato d'esser bambino*; che equivale a questa: *il metodo per l'insegnamento elementare non è diverso del metodo per tutti i gradi successivi dell'insegnamento*: la differenza è solo di estensione, di quantità. (2)

---

(1) Si veda il capitolo sull'*insegnamento della storia* a pag. 382 e segg.

(2) Ciò non toglie gli *espedienti* ingegnosi della didattica pratica, i quali però non sono mai da credere qualche cosa di piu che *provvisorio*, per destare l'attenzione

Dobbiamo trovare perciò nel primissimo insegnamento di matematiche, che è quasi appena *« il leggere e scrivere, il sillabario delle matematiche »*, la stessa *purezza scientifica* che si troverà dopo (1).

Ciò posto, procuriamo di diventare un po' *maestri di scuola*, e di delineare i problemi, come nascono *nella scuola.*

Sin dagli inizii — insistiamo —, deve esserci anche in una scuola elementare (dove sono bambini che vanno *rispettati*, cioè non turbati con l'intrusione *didascalica* del maestro, la quale troppo spesso e troppo gravemente

---

ed incatenarla. Per questo si veda, fra le cose più notevoli: A. ALESSANDRINI. *La ricerca di sè*, Edit. in primo tempo da Bacher, Firenze 1925, poi da Vallecchi, ibid.

È questo un libro nel quale anche gli avversarii han trovato nobiltà e serietà nella considerazione del problema educativo, fede nell'azione di chi educa, oltre che arte e dignità di tono. Ora l'autrice, in un volume *Didattica Nuova*, che tratta di tutta la riforma scolastica (edito dal Le Monnier, da Firenze 1934) dà ampio svolgimento al tema dello *studio attivo* della matematica (Capitoli: *L'aritmetica senza numeri e l'azione costruttiva del maestro*; *I primi calcoli*; *Oltre la diecina e le prime difficoltà della moltiplicazione e della divisione*. Senza « strumentarii » speciali, con semplici mezzi di intuizione alla cui raccolta ed escogitazione lavorano gli stessi bambini, può far molto ogni affettuosa maestra, ricca di « materne astuzie ». Si veda ad esempio ciò che fa BIANCA SARTORI, nella Scuola di Pila (villaggio del Canton Ticino, presso Intragna, nella mia pubblicazione *« Dal mio archivio didattico »* « Associazione per il Mezzogiorno », edit. via Monte Giordano 36, Roma 1929.

All'estero l'ispirazione didattica migliore oggi viene dal metodo del DECROLY, l'educatore belga che ancor poco è conosciuto in Italia. Molti oggetti di esercitazione derivano però dal metodo Montessori. Ricchissima è la serie dei giuochi di calcolo, per i piccoli scolari e perfino per i bimbi tardivi e deficienti. Si veda ALICE DESCOEUDRES, *L'éducation des enfants arriérés*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1932.

Ai maestri delle scuole comuni va però segnalato soprattutto il semplice e naturale materiale di esercitazione per il calcolo escogitato dal MARCUCCI per le *Scuole dell'Agro Romano*. (Vedi *Il programma didattico*, edit. « Le scuole per i contadini », Via Farini, 5, Roma).

(1) Per questa non spregevole ragione crediamo, con profondo sentimento della verità, pur, si intende, non presumendo di aver detto tutto nel modo migliore, che a noi dia sufficiente competenza per parlare di insegnamento di matematica nelle scuole del popolo anche solo quel pochissimo di matematica elementare che sappiamo dalla scuola media. Giacchè qui non si tratta di stabilire *quali esercizi occorrono* (questo può dirlo solo un vero matematico, non noi, pena la giusta accusa di ciarlataneria!) ma di decidere quale sia il carattere del procedimento matematico nella mente del bambino, perchè possa dirsi veramente che egli impari (cioè *fa* la verità matematica), *qualunque sia concretamente la verità che deve imparare*. Cioè, anche qui, lasciando il problema tecnico agli specialisti, noi affrontiamo un problema *pedagogico-filosofico*. E se un matematico tratta la stessa questione (non tecnica, ma filosofica), lo fa *non in quanto matematico, ma in quanto filosofo.*

arresta la spontanea e intelligente loro osservazione del mondo!) lo spirito scientifico della matematica: *riflessione* e *scoperta.*

Dobbiamo lasciare che *il piccolo matematico*, che c'è in ogni spirito infantile, si svolga quanto più liberamente sia possibile con sforzi e ricerche *personali.* Precisamente quello che abbiamo concretamente mostrato necessario, a proposito di tutti gli altri insegnamenti. (1)

Prendiamo anche qui ad esempio quel che avviene nella creaturina di piccolissima età, la quale appena balbetti (2). Essa *sente* la quantità, la proporzione, la grandezza, etc., oscuramente; un giorno però scatta, dopo chi sa quale lungo intimo lavorio della mente, in una giuliva esclamazione: « grande! » vedendo una sua bambola nuova, di proporzioni maggiori di quella colla quale prima giocava. È la gioia d'una prima *scoperta matematica.* Poi, dopo altre fatiche e ricerche, un giorno seguendo dalla finestra una lunga fila di carri, essa *crea* (è la parola) la sua numerazione: « *carro*..., altro, altro, altro...», e così via sino all'ultimo. Già conta: con un solo.... numero. E crea così anche la sua geometria, per continuo suo intimo lavoro di confronto. « Palline » scopre nel limone, nell'arancia, nel globo che vede su una incisione, in una collana di coralli, in una medaglietta; è la sua prima idea di figura e forma circolare e sferica. Così sente i primi «problemi», e quelli soli che « scopre » hanno un valore nel suo spirito, perchè frutto del suo raccoglimento.

Se interrompiamo (*le precoci correzioni* ci sono qui,

---

(1) La matematica dei fanciulli come *invenzione della matematica* è stata illustrata genialmente ora da GINO FERRETTI: *Il numero e i fanciulli*, La Voce, Firenze, 1919, e *Scienza come poesia: L'invenzione matematica nella scuola degli elementi*, un vol. di pp. 324. Roma, Società editrice « Dante Alighieri », 1928. Questa ultima opera, per l'approfondita considerazione di tutto il problema educativo, si può considerare come una ardita didattica di tutto l'insegnamento, e non del matematico soltanto.

(2) Si tratta, per noi, della stessa creaturina di meno di due anni, della quale discorremmo parlando della natura del linguaggio e del suo apprendimento. Si veda il capitolo primo, dell'*educazione estetica*.

come nella lingua), se pretendiamo di aver troppo presto l'esattezza dove c'è lo spontaneo errore (errore per noi, non per il bambino!), noi soffochiamo la prima e spontanea e preziosa «indagine matematica», che deve *crescere su se stessa.*

Il bambino ripeterà, sì, la parola nostra, senza però avere assorbito il nostro concetto: potrà, ad esempio, numerare «uno, due, tre, etc., sino al limite della sua..... *memoria verbale*, e della insistenza pedante della ripetizione; ma di «matematica» non nascerà nulla nella sua testa.

Come a due anni, così nella scuola, e poi sempre! Ha valore pel bambino solo quel tanto che raggiunge colla propria esperienza, o che, colla guida d'un maestro (il quale sappia da dove si muova e dove voglia arrivare), può diventare propria esperienza, colla completa illusione d'aver raggiunto il risultato da sè.

Anche nella matematica si educa alla *insincerità*, facendo credere al bambino, sin dalla numerazione, che sapere vuol dire *ripetere bene una serie di «parole»* insegnata dal maestro. È perciò assolutamente necessario, anche dal punto di vista morale (1), che il maestro quando riceve gli scolaretti di prima *non tenga nessun conto di quello che è apparente sapienza di conteggio*, acquistata per meccanica ripetizione, dalla famiglia; ma tenga come punto di partenza solo le disposizioni e le capacità di osservazione e raziocinio che riesce a scoprire, partendo dal minimo possibile (2). Bisogna rifarsi daccapo, dalla primitiva verginità di impressioni del bambino, dalla *sua* matematica, non dalla nostra, da quella che è *nella sua testa*, non nelle sue *parole*. Rifarsi, per fermare e trattenere le idee, per

---

(1) Occorre ripetere che per noi ogni insegnamento è in sè *educazione morale*! Si veda, almeno, il capitolo delle scienze naturali.

(2) Anche qui si presenta spontaneo un richiamo di altri capitoli. Quasi le stesse parole adoperavamo parlando, negli *appunti di tecnica scolastica*, del «leggere e scrivere».

dare consistenza, ordine, valore *e quelle che troviamo*, perchè possano da sè germinare in altre.

Molto ragionevolmente i programmi di prima classe dispongono: *conteggio* da 1 a 20; anzi qualcuno vorrebbe che non si oltrepassasse il 10.

Ma come lavorare con un limite così ristretto? Giova spiegare « a soldini », la nostra idea.

Quando siamo all'1, al 2, non ci fermiamo per insegnare a nominare e a scrivere il segno corrispondente, ma per fissare il concetto relativo in tutta la sua esattezza, in tutti i rapporti e le movenze sue; per far pensare lo scolaro con noi, come aveva certo pensato da solo; ma ora con più compiutezza, con un sentimento nuovo di « controllo » su ciò che sa, e di certezza di esser guidato e sorretto. Già con il *due* gli facciamo intravedere tutta quella che sarà per molto tempo la sua matematica, tutte le *operazioni* fondamentali, cioè i problemi da risolvere.

$1 + 1$; $2 - 1$; 1×2; 1×1; 2×1; quante volte 1 è in 2?; 1 in 1?; metà di 2?; metà di 1?; $1 - 1$; $2 - 1$; $\frac{1}{2} \times \frac{1}{2}$; etc.

E tutto con lunga ricerca personale del bambino, facendo arrivare a tutti questi atteggiamenti del concetto 1, 2; *non presentandoli completi*, perchè sieno imitati e ripetuti.

Anche questo è un lavoro paziente e artistico del maestro di prima classe, troppo scioccamente disprezzato da taluni maestri di classi superiori, i quali credono d'insegnare qualcosa di più alto e degno, perchè han da fare.. colla regola del tre semplice!

Una volta si insegnavano: prima, *la serie dei « nomi » delle lettere dell'alfabeto*; poi, *le sillabe*, be a = ba); infine *le parole*. Il metodo fonico distrusse quella stortura, sostituendo il criterio: « *a ogni nuovo suono imparato, completi esercizi di lettura nei quali esso sia adoperato con quelli precedentemente studiati* ». Così, una volta (e in qual-

che luogo, anzi in molti luoghi, ancora!), si insegnavano: *prima i nomi dei numeri, nella loro serie; poi le operazioni.* Il metodo matematico vuole invece che «*per ogni nuovo numero raggiunto si facciano i più completi esercizi di calcolo entro i confini di esso*».

Questo però non basta a chiarire il nostro concetto dell'insegnamento elementare delle matematiche (in questo caso dell'aritmetica).

Si usa, ma anche moltissimo *si abusa* di mettere a sussidio continuo il cosiddetto *materiale* intuitivo. Certo, il bambino incomincia a far conti, a numerare *con oggetti*, sieno essi palline, fave, stecchini, linee, punti etc., o almeno — e *pare* l'aiuto meno evidente — colle dita. (1)

Giustissimo, e questo vale come prima, anzi primissima *occasione*, come per tutte le materie; ma falsissimo è — non intuizione, ma vuota e stupida meccanicità — se rimaniamo sempre attaccati alle « cose » (2),

---

(1) Adagio però » ai mali passi ». Si deve badar bene ai limiti della *percepibilità della quantità*, nel bambino e in tutti!

Contare, *a colpo d'occhio*, con un solo atto mentale, un gruppo di oggetti di ugual forma, disposti a uguale distanza, è *facile* se si resta entro piccoli confini; diventa *impossibile* se gli oggetti sono molti. In questo caso si *analizza* (diciamo così, la quantità, suddividendola in gruppi minori.

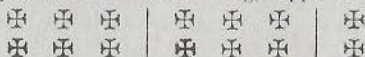
Per esempio sarà facile vedere la quantità:

✠ ✠
✠ ✠

ma quasi impossibile, senza suddivisioni, vedere a colpo d'occhio, la quantità:

✠ ✠ ✠ ✠ ✠ ✠ ✠
✠ ✠ ✠ ✠ ✠ ✠ ✠

Nessuno intuisce «quattordici» senza fare raggruppamenti minori, come ad es.;

✠ ✠ ✠ | ✠ ✠ ✠ | ✠
✠ ✠ ✠ | ✠ ✠ ✠ | ✠

oppure:

✠ ✠ | ✠ ✠ | ✠ ✠ | ✠
✠ ✠ | ✠ ✠ | ✠ ✠ | ✠

L'osservazione e la considerazione accurata di essa è del LAY. Da essa deriva l'invenzione di apparecchi di intuizione più adatti del vecchio pallottoliere. Vedi C. BONATTA, *Discoforo o pallottoliere. Nuove vie per l'insegnamento dell'aritmetica elementare*, in *Educazione Nazionale*, 1927 pp. 490-605.

(2) Buone osservazioni si trovano in N. FORNELLI, *L'educazione moderna*, Torino, Camilla e Bertolero, 1884, cap. XVII. Tutto il volume è, del resto, una giusta protesta contro il cosidetto insegnamento attraente.

Quando prepariamo il lavoro entro il 2, tutti i mezzi intuitivi che possiamo escogitare perchè il bambino *avvii la sua ricerca* sono preziosi. Così ha cominciato il bambino guardando il mondo; quando vide, ad es., per la prima volta il cane di casa, e poi lo *rivide*, lo *conobbe*, lo *distinse* da altri esseri, da altre specie di cani più grandi, più piccoli, d'altro colore, e lo scoprì in fine: *come uno*. Ma fatta questa scoperta non c'è bisogno, ogni volta che ci accade di nominarglielo pigliare in braccio il signor cane e portarlo dinanzi alla sua seggiolina, per l'ubbia didattica che il nome non deve separarsi dall'oggetto!

Così, quando insegniamo numerazione, dapprima ci serviamo dello spunto oggettivo, per concretare l'idea, farla rivivere nella cosa. Ma quando il concetto *due*, con tutte le sue movenze è conquistato, il bambino di sei anni lo vive e rivive, sente e risente, anche senza quella perpetua cristallizzazione che è l'idolo didattico «oggetto». È l'idea che si oggettiva, non è l'oggetto che entra nella sua testolina; e quando l'idea è *veramente* oggettivata una volta, quella volta basta per tutte. O l'idea è raggiunta, e allora non occorrono più fave e palline e steccolini; o c'è bisogno di questi gingilli, ed allora segno è che il maestro ha perduto prima il suo tempo, e che l'alunno *non sa* le lezioni precedenti! Il bambino che per rispondere al problema 2 + 2 ha bisogno di tirar fuori due dita d'una mano e due dall'altra, per numerare tutto insieme, sa *contare meccanicamente*, ripete parole che si susseguono come quelle senza senso dei suoi giuochi, delle filastrocche scioglilingua, che sdrucciolano dal labbro con la cadenza ch'è nell'orecchio, unico legame che le unisca!

Insistiamo per rompere subito e troncare nella scuola, in questa come in tutte le materie, tutto quello che è *verbalismo*, anche sotto la moderna veste dell'insegnamento oggettivo e intuitivo (positivisticamente inteso).

Noi vogliamo pensiero, anima; non *cose*. Per questo pregiudizio del materialismo didattico, l'aritmetica nella scuola popolare sotto l'apparenza d'essere una delle materie che più costringe alla riflessione—come si decanta nelle retoriche didascaliche—diventa in realtà una delle tante ripetizioni e nomenclature che affliggono l'umanità bambina. E quando nell'insegnamento elementare delle matematiche si comincia ad andare su questa via del lavoro meccanico, si trascina poi il medesimo errore anche nelle scuole superiori (1).

Par di dire un paradosso, ma c'è pur troppo, anche in aritmetica il *componimento*, e la *retorica* casistica e definitoria.

L'applicazione, come si dice, di piccoli problemi, richiede ragionamento; problemi si fanno, dunque si ragiona, i fanciulli dimostrano di capire. *Dovrebbe* essere così; ma è così, solo quando il piccolo problema da svolgere, la difficoltà di soluzione da affrontare sia volta per volta presentata in modo da richiedere davvero una pur piccolissima ricerca e riesca *nuova*, inattesa, lasciando piena libertà e spontaneità di svolgimento : — quella libera iniziativa, che cresce col crescere della maturità dello scolaro, ma che *esiste* e *deve esistere* anche nei primissimi anni di scuola. Invece, — e ne vediamo le prove anche in certi libri di testo che abbiamo sott'occhio e che per pietà non citiamo) (2), molte volte il problema, il fanciullo

---

(1) BEPPO LEVI, professore nell'Università di Parma, in un articolo *Esperienza ed intuizione in rapporto alla propedeutica matematica* (apparso nel *Bollettino di matematica* del Conti, di Bologna, n. 10-12 del 1907) avverte: «Non vorrei che un eccesso di buona volontà da parte dell'insegnante lo portasse a far uso di questi mezzi al di là del modo che li considera come espedienti (*provvisorii, perciò*) per fermare l'attenzione dell'alunno e per stabilire una via di comunicazione fra esso e l'insegnante. *Mai* io vorrei che fossero portati al grado di mezzi di *dimostrazione sperimentale...*». Il Levi si riferisce alle scuole secondarie, ma vorremmo che tutto l'articolo fosse meditato anche dai maestri, perchè i problemi didattici delle varie scuole nella sostanza coincidono sempre. Si veda pertanto lo studio del L. nella mia *Milizia dell'Ideale*, Soc. Editr. «Dante Alighieri», Roma.

(2) Possiamo però citare la bibliografia critica datane da MICHELE CIPOLLA quale relatore della Commissione per la revisione dei libri di testo, nel 1923 (Roma, Tipografia Operaia Cooperativa, a cura della *Direzione generale per le scuole elementari*).

lo risolve, come «risolve» uno dei tanti componimenti per traccia e per imitazione, che va svolgendo nelle ore d'italiano; secondo un *tipo* fisso, secondo un *modello preparato* (1). Per un certo periodo di tempo si fanno esercizi che richiedono la addizione, poi quelli che risultano con una sottrazione, etc. Ad ogni nuovo esercizio, è il *maestro* che dà l'avviamento, non il fanciullo che mette tutto l'impegno e lo slancio a scoprirlo; — nulla è lasciato alla libertà del fanciullo; si scrive «così e così» (a secondo del gusto personale del maestro o del libro di testo che egli adotta), si risponde *prima* a questo, *poi* a quello si mettono le *diciture*: in alto «*problema*», dal lato sini stro «*indicazione*», dal destro «*calcolo*», più sotto «*risposta*» o simili; questo, ahimè questo, vuol dire, secondo molti maestri, ordine, chiarezza e precisione... matematica!

E come tutti i componimenti poi hanno una *somiglianza* desolante, tutti gli svolgimenti di problemi, tutti i cosidetti «ragionamenti» presentano, o a voce o in iscritto, una *identità* assoluta: che però (qui è il peggio!) l'insegnante nemmeno dubita si possa rompere, perchè «l'aritmetica, che diamine!, è *identica* per tutti, e le soluzioni non hanno possibilità di essere diverse nei diversi individui». Eppure il *come* si giunge alle soluzioni non è fisso e immutabile per tutti — e appunto le diversità

---

(3) Contro lo sciocco *convenzionalismo* nell'insegnamento della matematica, per il quale tanti e tanti alunni non arrivano, nemmeno dopo molti anni di scuola media, ad acquistare un po' di *spirito matematico*, si leggano gli articoli di GEMMA HARASIM, *Il metodo attivo: Matematica senza «matematica»*, in *Educazione Nazionale*, 1926 (pp 3 e sgg.), 1927 (pp. 96 e sgg.), 1928 (pp. 14 e sgg.).

Si ricordino le parole di un insigne pedagogista che ha considerato assai bene questo capitolo della didattica:

«Come da noi suolsi impartire l'insegnamento di matematica è noto .. La dimostrazione si risolve in una esposizione rapida e ordinatissima, in una sintesi perfetta, condensata e logicamente inappuntabile, ma in cui le svariate difficoltà.. sono simulate e non vinte .. L'insegnante dimostra, l'allievo sta attento mentre il suo processo razocinativo si muove su una comoda falsariga, su un tracciato ben livellato.

... Col continuo ricalcare un disegno non si apprende a disegnare; con l'assistere ai balli non si acquista l'abilità di ballare; e col semplice seguire un ragionamento non si impara a ragionare... (COLOZZA *La matematica nell' opera educativa*, Roma, 1915, pag. 35).

vuol vedere e scoprire la vera scuola, per educare lo spirito. Il fanciullo ragioni a modo suo, colle parole che in quel momento per quel dato problema gli si presentano più spontanee e più *sue*; rallenti o precipiti, s'indugi o scatti, a seconda che « detta dentro » (1).

Non ci sarà nei primi gradi grande difficoltà nè grande diversità di svolgimenti, come invece poi si troverà sempre più, avanzando nello studio; ma *quel barlume d'impronta personale che è sempre possibile, non si deve soffocarlo*; non si devono presentare nè modelli, nè tipi; ma *vita*, nei problemi.

Correggeremo l'errore, domanderemo il « perchè » di una risposta, ma non imporremo mai a priori il *nostro perchè* e *il nostro come*; il perchè e il come *del nostro* lavoro pronto, della pappa scodellata (2).

Ma c'è anche la retorica regolistica, la quale non è vero che si cominci a insegnare in terza classe tecnica o in quarta ginnasiale, ma nella scuola elementare. Non si insegna, è vero, la definizione di *metafora*, *sineddoche*, *metonimia*, etc. etc., ma si fanno ai bambini queste domande:

« Con quale segno s'indica l'addizione? », « Come si chiamano i numeri che si addizionano? ». « Come si ese-

---

(1) Ascoltiamo le confessioni di un matematico, e, per bacco, non « elementare »: « Oh! le associazioni ingiustificate e talora stravaganti che ci mettono sulla prima traccia della verità a dimostrarsi, chi osa dirle in pubblico con vera sincerità? E come le potrebbe dire?... Il vero segreto dell'invenzione non si può svelare... » Così BEPPO LEVI nell'articolo sopra ricordato. Sì, anche la matematica è arte, per la sua parte, e richiede perciò il rispetto più simpatico della *individualità*. Il problema ci si presenta identico a quello che abbiamo esaminato nei capitoli *sul componimento*, *sul disegno come arte infantile*, ecc.

(2) Togliamo da un libro di testo per quarta elementare questo *consiglio* al maestro, che conferma i nostri timori, e ci obbliga a *sconsigliare*: « ...assegnato un problema, l'insegnante si assicurerà sempre che i fanciulli l'abbiano bene compreso, e *potrà anche indicare nei primi esercizi* di un dato genere, la via per risolverlo... ». Non è identico questo consiglio a quelli di quei tali vari SEIDEI ricordati a proposito del componimento? persino il genere dei temi, come i generi letterari nel comporre.

[Nelle scuole di avanguardia, come quella di MARIA BOSCHETTI - ALBERTI, in Agno (Canton Ticino), si ha il *compito libero di matematica*. Il bambino si propone i quesiti, li illustra, li risolve. I lavori sono sempre *individuali* e rispondono a interessi reali].

guisce l'addizione? » (Ma eseguendola! non parlando, anzi avendo il diritto di stare zitti se così fa più comodo!), ecc. ecc., analogamente.

« Come si fa la divisione quando il dividendo e il divisore hanno ugual numero di cifre decimali? — e se il numero... è disuguale?... (Ci sarebbero libri interi da citare —) Che cos'è una frazione comune? — una decimale? — come si riduce una frazione comune in decimale? Quali espressioni si usano nel sistema metrico decimale? » (1).

Tutta questa roba non diciamo che il fanciullo non debba saperla; solo non va anticipata; come insegnando lingua non si concepisce da noi la regola, *anticipata guida del parlare.* Deve sì, saperla, ma *trovandola* via via, da sè, e *in azione* (2).

Bisogna anzi dare al fanciullo l'abitudine di essere *solo* di fronte al suo problema e di pensarselo a *modo suo,*

---

(1) Naturalmente citiamo *da libri di testo,* di [retorica] aritmetica (retorica non c'è scritto sulla copertina, ma è sottinteso), e ci duole di non poterli nominare qui data l'indole del nostro volume!

(2) In Italia abbiamo grandi matematici nelle università e nei politecnici, pessimi matematici nelle scuole elementari. Nessuno può offendersi, perchè la verità è questa: centinaia di libercoletti di testo *senza matematica o con errori di matematica;* assoluta mancanza di scritti didattici di maestri elementari riguardanti la matematica (abbiamo frugato tutte le riviste e le bibliografie!), di fronte alla dolorosa abbondanza di opuscoli retorici e generici dai titoli enfatici (1913).

[Scientificamente eccellente è il testo dello SCORZA, (1930) nel *libro unico,* ordinato per tutte le scuole del regno; ma è ancora poco vigile lo spirito didattico del maestro, per *arrivare* attraverso il geniale lavoro dei fanciulli, al risultato di consapolezza, che è proposto dal librettino dello Scorza].

Noi abbiamo troppo spesso il maestro che fa dei « versi » e li pubblica, magari colla sua fotografia; il maestro che scribacchia il « saggio critico » che fa la « conferenza », su qualsiasi argomento, nel locale circolo; ma non abbiamo quasi mai il maestro, ad esempio, che corrisponde con periodici di matematica, e svolga la sua cultura nel senso di una più profonda e onesta coscienza del proprio ufficio *come insegnante di elementi matematici.* Così poi abbiamo spesso il direttore di scuola elementare che non sa impedire l'introduzione nella scuola di certi libri bestiali di matematica elementare; così abbiamo l'ispettore letterato e a-matematico, anzi disprezzatore della matematica. Il letteratume accademico è quasi scomparso nella cultura e nele scuole superiori, rimane però ancora — ultimo rifugio — nelle scuole primarie.

Chi voglia una prova dello scarso amore di moltissimi maestri per le matematiche, legga la vistosa raccolta di spropositi matematici in libri di testo per le scuole elementari che ha messo insieme la brava E. BISSON-MINIO (*Errori ed inesattezze più comuni di aritmetica o geometria,* elenco di forme errate, con correzionee discussione, ad uso degli allievi maestri 2ª edizione, Belluno. [Si veda ora la citata relazione di M. CIPOLLA].

cercando la via breve e più esatta; la matematica è più nella sua intima natura silenzio e raccoglimento, che non cicaleccio di formule e annaspare di parole.

Così è necessario, per continuare a fabbricare, ad es., l'aritmetica *nell'anima* dello scolaro, che per lungo tempo, sino almeno alla terza, il **calcolo mentale si identifichi collo scritto**; — che il fanciullo arrivi sempre lui, per le sue strade, allo svolgimento, non presentandogli noi ancora il modello più perfetto, ***il risultato*** di studi fatti ***da altri***.

Così, a poco a poco, quando un primo fondamento di chiarezza e spontaneità si sarà affermato nel suo pensiero, noi potremo condurlo, ancora quasi come ad acquisto suo, al nuovo tipo di conteggio e di soluzioni spesso diverso assai nella struttura e nei mezzi adoperati da quello che il fanciullo aveva prima escogitato (1). Questo passaggio deve avvenire però senza creare nel suo spirito una specie di dualismo non conciliabile, e senza far sentire l'imposizione di un precetto e di una regola cieca e assoluta, ma con quella medesima logica che lo ha guidato nel suo primo *far di conti*.

E anche quando il passaggio è avvenuto, il calcolo «mentale» deve restare sempre; il bambino deve essere capace di sbrigarsi da sè, al massimo possibile, senza aiuto di carta e penna. Troppo presto, a tutto scapito del libero svolgimento del pensiero, la scuola ci fa schiavi della pa-

---

(1) Sarebbe interessante studiare come computino nel nostro popolo i meno colti. Si troverebbe una certa varietà di modi personali o locali o regionali. In Sicilia, per esempio, la lira si conta così (osservate quando un bottegaio vi dà il resto). 4, 8, 12, 16, 20 (soldi): altrove si conta a base 2; coi pezzi di nikel da 0, 25 il popolino non si raccapezzava più, perchè non avea spontanea la serie 5, 10, 15, ecc. (soldi); nei paesi di maggiore analfabetismo chi conta 4, 8, 12, ecc. (soldi), non è buono a contare 20, 40, 60 ecc (centesimi); e neppure 10, 20, 30, 40 ecc. (centesimi; in molti luoghi nella testa dei bottegai più umili c'è un sistema monetario e di misure misto del moderno e dell'antico; gli analfabeti hanno una varietà straordinaria di segni per ricordare i conti, scrivendo col carbone sul muro, o incidendo col temperino un pezzo di legno e così via.

Perfino qui dunque c'è un dialetto, una... *matematica dialettale*, una cultura matematica regionale da tener presente.

rola *scritta,* del problema *scritto:* non sappiamo più guardare il mondo coi nostri occhi e cercarvi noi tante verità, ma abbiamo bisogno che queste ce le dicano i libri, le carte stampate; il fanciullo spesso studia il suo paese *sulla carta,* nel chiuso di una stanza scolastica, prima di aver fatto le lunghe passeggiate che lo preparino a far da sè una carta, avendola in testa; legge e *studia* una pomposa descrizione di un'aurora, di un prato fiorito, prima di averli scoperti e sentiti coi suoi occhi e colla sua anima; analizza il fiore, anatomizza l'insetto come dice il libro, ma non li vede mai crescere e vivere.

Qualcosa di simile a tutti gli altri errori di questa nostra clausura scolastica, che diventa passività e mancanza d'iniziativa, succede anche nell'aritmetica.

E il ragazzetto di 5ª e 6ª magari, che *sa* tante definizioni, e ha scarabocchiato tanti quaderni di *problemi* col *ragionamento* e collo *svolgimento,* fa spesso una meschinissima figura di fronte alla prontezza della contadina, del pescivendolo, del venditore ambulante, che si son *creati* tutta la loro piccola sapienza di conteggio, *e ne sono essi padroni,* e lasciano comandare la propria testa; mentre lo scolaro è *asservito al quaderno*, alla regola, o (peggio) al modello e all'esempio bello e fatto.

Non altrimenti il contadino sa le ore senza orologio, misura a occhio le distanze, mentre noi viviamo dimentichi del sole e delle stelle; e misuriamo qualche volta le nostre passeggiate... col «contapassi!».

Quante macchine e congegni, meccanici e didattici, per rendere macchina il libero spirito dell'uomo!

Il mostrare subito al bambino, appena va formandosi il suo spirito, veramente matematico, la via più breve, le regole raggiunte in altro modo, è preparare questa schiavitù. Il fanciullo il quale conteggia p. es. $15 + 16$, così: $15 + 10 = 25$; $25 + 5 = 30$; $30 + 1 = 31$, o altrimenti; fa tutto un lavoro suo di scomposizione, riunione delle quantità; se le vede nascere, muoversi; cerca per ogni

nuovo caso *la scomposizione che gli riesce più rapida e comoda*; — lavora, pensa. E talvolta si sente... rimproverare, perciò, dal suo maestro.

Se gli presentiamo invece l'addizione scritta e *incolonnata*, non c'è più nulla o ben poco di suo; è il *tipo*, lo *schema* già pronto, raggiunto per una via diversa, *che egli non sa intimamente spiegarsi*: è la regola che egli imparerà presto, è vero, più presto e più facilmente anche del calcolo mentale autonomo, (anche è più facile leggersi una paginetta di notiziuole scientifiche, che percorrere chilometri per cercare ed osservare!), ma che non ha il valore della sua esplorazione « matematica ».

E la regola lo renderà pigro mentalmente.

Impigrisce sempre e, sì, *degrada* ogni lavoro passivo, dove tutto si limita alla tecnica. L'alunno preferirà presto ed abuserà della comoda strada, farà le altre mille addizioni, sottrazioni, moltiplicazioni, ecc. — sempre con maggiore disinvoltura e *con minore spreco di forze* (si dice sempre così per « pigrizia! »). Ma diventerà presto tutto il conteggiare una fila più o meno lunga di cifre, che si *vedono*, non si sentono più; che come concetti, non vivono; sarà come la carta geografica, che imparata troppo presto resta qualcosa di assolutamente lontano da quello che rappresenta: segni, linee, punti, colori, vedendo i quali il fanciullo *non si sogna nemmeno di sentirli come simboli di fiumi, monti, città, colline, vere e reali* ch'egli dovrebbe *immaginare*.

E così pure, per qualunque tipo di problemi; prima di sapere, per comodità e rapidità di esecuzione, che il tal quesito può essere risoluto colla regola del 3, l'altro col calcolo dell'interesse semplice o composto; prima di imparare determinati *tipi* di calcolo, (società, miscuglio, ecc.) il ragazzo deve averli già saputo raggiungere colle proprie forze. *Già nelle classi elementari inferiori*, nel piccolo limite delle quantità numeriche che egli è capace di dominare, egli può eseguire moltissime specie di calcoli cer-

cando lui la via, senza nemmeno sapere che esista un certo tipo perfetto di soluzione (1).

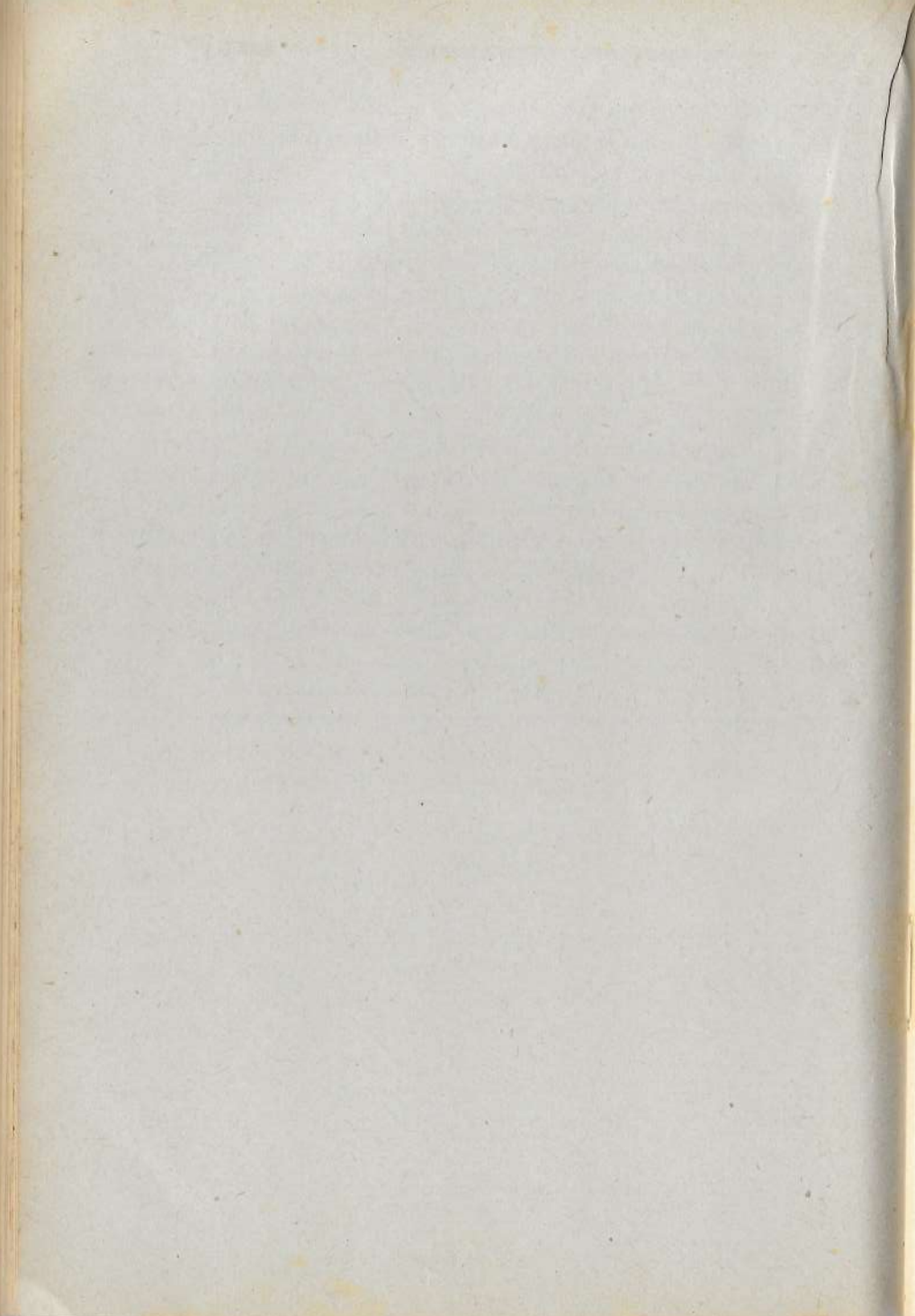
Soltanto così diventa impossibile il rimpianto che ci assale molte volte di fronte ad un problema: « Eppure *a scuola* lo sapevo fare, ma *non ricordo più come si facesse!* il che significa invece *« non l'ho saputo mai davvero »*. Perchè altrimenti anche quello che ci sembra di aver dimenticato, se fu appreso bene, deve esserci possibile di scovarlo di nuovo, da noi stessi, rifacendo la strada che avevamo percorsa con nostra fatica e sforzo.

Un solo esempio: la *tavola pitagorica è una macchina per* non *far pensare la moltiplicazione*: mostriamo qui come qualcuno l'ha modificata nell'uso didattico pur senza toglierle il suo carattere di meccanicità, ineliminabile. L'espediente proposto consiste in questo: nel non far ripetere risultati già ottenuti, costringendo il bambinetto a *scoprire* $6 \times 7 = 7 \times 6$ e tutti gli altri analoghi; cioè facendo che *completi da sè le caselle* che rimangono vuote.

---

(1) [Anche in questo senso, *Matematica senza matematica*, già citato].

Un esempio di adattamento « didattico » della tavola pitagorica.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	4	6	8	10	12	14	16	18	20
3	*	9	12	15	18	21	24	27	30
4	*	*	16	20	24	28	32	36	40
5	*	*	*	25	30	35	40	45	50
6	*	*	*	*	36	42	48	54	60
7	*	*	*	*	*	49	56	63	70
8	*	*	*	*	*	*	64	72	80
9	*	*	*	*	*	*	*	81	90
10	*	*	*	*	*	*	*	*	100

Il concetto della vita.

Giunti a questo punto della nostra trattazione è nostro obbligo di chiarire il grave problema dell'*insegnamento religioso,* che si dibattuto con tanto fervore e qualche volta con tanto accanimento in Italia, specialmente prima della grande guerra.

Religione è un concetto della vita. Una idea del nostro essere e dell'essere di tutte le cose che ci circondano, nella loro unità suprema; un bisogno di *credere,* ma di credere interiormente, e perciò di giustificarsi ogni cosa ed ogni atto, con la presenza in ogni cosa e in ogni atto d'un valore che li superi, cioè una connessione vitale del singolo col tutto; un sentire l'infinito. Ecco Dio, il Dio stesso del selvaggio, che adora un oggetto della natura, assumendolo nella fantasia sua a magica potenza; il Dio del mondo ellenico-romano che è l'uomo stesso, la stessa vita morale dell'uomo trasferita in uno o molti più potenti esseri; il Dio cristiano uno e trino, il Dio padre, generatore del mondo, il Figliuolo (l'uomo, il concreto essere storico del mondo) lo Spirito Santo, sintesi di tutti e due, unità inscindibile della vita. (Nella vita il divino insiste nell'umano, e l'umano è lo stesso divino: il divino concreto nel suo affermarsi che è lotta *(il giusto pecca sette volte sette al giorno)*; nella sua lotta che è amore (adorazione intima del divino, ricerca di esso, trepida per la continua coscienza che da noi è infinitamente lontano, oltre che infinitamente vicino!; amore che è difesa dall'eterno nemico).

Ecco Dio, il Dio stesso che è la Verità cercata dalla Filosofia, la quale si libera da ogni impaccio mitico, e nella quale — in quanto filosofia — non significano più nulla tutte le particolari figurazioni storiche del divino, che informano le singole fedi, dalle più ingenue e grossolane alle più profonde e sublimi.

Tutte le *espressioni di fede*, in quanto tali, dalla superstizione del pitocco (che è pure una fede, e perciò una elevazione dello spirito, una *coscienza del proprio limite*), alla purezza dell'attivo culto della carità francescana, cui è altare la povertà e preghiera il sacrifizio e la dedizione al « prossimo » ; — tutta la mitologia *scompare* come mitologia, nella filosofia, e *si traduce in concezione razionale*: si trasvaluta.

Nessuno più del filosofo comprende il valore *delle fedi tutte*: nessuno più del filosofo è lontano dalle singole fedi. Difensore egli è del significato della fede contro la volgarissima affermazione ch' essa sia una costruzione artificiosa, e una invenzione di preti; difensore però altresì della ricerca, contro la fede che si cristallizza e si chiude al progresso della verità e, divenuta cieca essa stessa, si fa accecatrice di coscienze, o distruggitrice dell'uomo che procede libero alla sua meta divina: la fede che erge il rogo di Bruno ed umilia l'uomo nel povero vecchio Galileo, in un tempo nel quale la religione vera si chiamava appunto Bruno e Galileo, e i giudici loro erano invece rappresentanti della religione passata e spenta! (1).

---

(1) Cantava Campanella:

> I tuo' seguaci a chi ti crocifisse
> Più che a te crocifisso, somiglianti,
> Sono oggi, o buon Gesù del tutto erranti
> Da' costumi, che 'l tuo senno prescrisse.

E aggiungeva che essi tormentano i veri eredi del Cristo, prosecutori del suo spirito, più che della parola, inventando

> Armi contro suoi mal cogniti amici
> Come son io: tu il sai, se vedi il cuore:
> Mia vita e passion *son per tuo segno.*

La filosofia è la religione dell'umanità, che si potrebbe — in quanto distrugge il mito — chiamare *religione dell'immanenza*, contro la *religione della trascendenza* che è appunto il mito, pel quale il divino *trascende*, è fuori dell'umano, e viene all'uomo per « grazia »; e questa vita è una prigione e non la vera vita, la quale comincia *dopo* colla morte; e lo spirito è ospite del corpo, il quale gli è cosa estranea, etc. etc.

Il pensiero speculativo, è, per definizione, risolutore di tutti gli « opposti » che appaiono nelle fedi, assertore della presenza del tutto nelle parti, del divino in ogni cosa ed atto; dell'eterno nel tempo; dell'infinito nel finito; perfino: del bene nel male, dello spirito nel corpo, della verità nell'errore!

La religione è una *philosophia minor*, non nel senso che sia una riduzione in termini fantastici di un pensiero speculativo, quasi un adattamento della filosofia al popolo (sarebbe in tal caso una *invenzione*, non una *religione*!), ma nel senso più degno ed alto di *germe del pensiero speculativo*, anzi di *pensiero speculativo*, di *filosofia vera e propria* in una forma storicamente non avanzata, rispetto alla *ragione tutta spiegata*; ma in una forma, sempre storicamente perfetta e piena, rispetto alle religioni (o filosofie) antecedenti. L'intero valore di tutto quello che le fedi portarono di nuovo, di grande, di sublime nel mondo non è nelle fedi, ma nella filosofia, cui le fedi tutte contribuirono, destando problemi alla coscienza che vuole elevazione; nella filosofia che completa, svolge, integra la verità implicita nelle fedi. Parlo, si intende della filosofia come *ideale* di perfetta autonomia spirituale, e di adeguazione della vita interiore a tutti i suoi slanci.

E chiudeva così lo sfogo sublime:

> Se torni in terra, armato vien, signore,
> Ch'altre croci apparecchianti i nemici
> Non Turchi, non Giudei: quei del tuo Regno.

Nella essenza, filosofia e religione sono *una cosa sola;* la loro distinzione è solo di carattere storico, potendosi chiamare «religione ultima», integratrice e svolgitrice delle antecedenti, la filosofia nella pienezza della sua coscienza storica, e «filosofia oltrepassata» la religione, cioè la cristallizzazione d'una viva filosofia che in molte menti non si è ancora svolta verso nuove forme, ma che *dovrà svolgersi,* (perchè questo è il fato dell'uomo) e risolversi progressivamente nella filosofia.

La filosofia, in una parola, è la coscienza storica delle religioni, oltre che un autonomo concetto della vita. Anzi è un concetto della vita, perchè è un rivivere e risolvere tutti i concetti della vita storicamente germinati nell'anima umana, cresciuti e svoltisi e periti, cioè *rinati* sempre in nuove e più profonde manifestazioni dello spirito.

Oggi dunque il mondo se consideriamo il suo carattere essenziale negli strati superiori della cultura, vive — indipendentemente dalle fedi particolari — dei valori posti dal Cristianesimo; esso non è nè ebreo, nè cattolico, nè protestante; il mondo è, religiosamente e filosoficamente, neo-cristiano. Il credo è la libertà del pensiero (che è cosa molto diversa del libero pensiero di coloro che si fermano alla vuota negazione della religione!); il fondo teoretico è la ricerca storica, come autocoscienza dei valori umani; il culto è l'educazione, la scuola, come serena formatrice e liberatrice delle forze spirituali.

Se il neo-cristianesimo, cioè la religione dell'immanenza, da cui la fede dell'uomo nelle sue forze interiori, veicolo dell'universale valore umano, è la nostra religione, noi non possiamo concepire la scuola se non come *via alla religione nostra.* Sempre, nella storia, la scuola nasce dal bisogno di accrescere proseliti alla verità, ma non a qualunque verità (la verità *sentita* non è mai una qualunque, e una fede esclude l'altra); ma a quella che ci pare e per noi è *indispensabile a vivere.* La verità nostra è la libertà dello spirito, la spontaneità del lavoro men-

tale l'*autoctisi*: la conquista di sè. Qui sta la *fede laica*: non è *indifferenza* verso le religioni, ma una nuova religione che le anteriori rispetta nell'unico modo che è possibile al pensiero: *non ripetendole, ma svolgendole.* La teoria dell'indifferenza *(neutralità della scuola)* dice: io me ne lavo le mani, lascio a chi vuole il còmpito dell'educazione religiosa; io mi limito alla *cultura.* E che cosa è la cultura senza la religione? *$H^2 O$; il cane ha quattro zampe, mentre l'uomo ne ha due; l'Europa confina a nord coll'Oceano glaciale artico, ecc.; dice la leggenda che Romolo e Remo furono allattati da una lupa: i Cinesi portavano il codino,* e così via; *notizia*: nulla allo spirito.

Sarà cultura ordinata, sicura; darà gli *ultimi risultati* della scienza, li darà « in forma intuitiva » e fabbricherà cartelloni murali perfetti a tal uopo, ma... e l'anima? Oh! bisognerebbe dirlo allora: « l'anima non c'è »; « bisognerebbe dirlo: « l'ideale è una finzione comoda o necessaria, ma *finzione* ». Bisognerebbe insegnarlo allora l'ateismo, l'utilitarismo, che si nasconde dietro la *neutralità.* Sarebbe almeno esso una fede; una cattiva fede, ma una fede, la fede nel nulla, il Dio « neutralità ».

Meglio una scuola atea dichiaratamente, meglio una scuola confessionale in modo coraggioso, meglio una scuola magari buddistica, sinthoistica o che so io che una scuola *neutra,* una scuola di cultura notizia, una non-scuola, che concepisca il bambino come un vaso da riempire non come un focolare da riscaldare (la bella frase plutarchiana che diventa retorica insipida sul labbro dei neutralisti!).

La scuola di questa didattica è laica, sì, profondamente e coraggiosamente laica, senza poco simpatiche attenuazioni, ma è scuola, cioè ha la sua religione. E la sua religione si chiama: *arte*: sincera, profonda simpatia pel prossimo umano che ha espresso le sue gioie, i suoi dolori, i suoi sogni e le sue illusioni, le sue sventure, le sue glorie, le sue disfatte, le sue esultanze; *scienza e storia*

sentimento e ragione della unità della vita della natura; coscienza dello sviluppo umano e della inscindibilità del singolo dal tutto e del tutto dal singolo; rappresentazione delle connessioni vitali della natura e dell'uomo; sforzo di ordinarsi il mondo, di intenderne la mirabile architettura.

Tutti gl'insegnamenti saranno tutta la religione.

La *cultura come organismo*: ecco il dogma, la fede, il culto in una scuola laica.

E anche: la conoscenza delle religioni storiche, anzi la *partecipazione* ingenua alla religione, nella vita aurorale della coscienza.

Il bambino è più vicino alla religione passata che alla religione presente. Il bambino è il popolo; esso, se nessuno gli insegni la religione, la vien facendo da sè.

Verissimo, e noi non possiamo non tenerne conto. Ma gli insegneremo perciò le superstizioni feticistiche, che pure sono nel popolo, come erano una volta nell'uomo primitivo? Gli insegneremo il paganesimo, che pure è rimasto nel cattolicismo popolare fatto di processioni, di pompe, di riti lustrali, di scongiuri? E gli insegneremo i formularii di fede, dove la verità cristiana s'è cristallizzata?

No. *Gli faremo vivere più profondamente che si possa la fede* dei padri suoi e del mondo che lo circonda, non nello schematismo freddo e morto delle sommole, ma nelle pure manifestazioni della verità e dell'arte cristiana che la esprime. Gli daremo *poesia cristiana*: ce n'è tanta e così sublime! (1).

Filosofia dell'immanenza, la nuova forma del Cristianesimo, al bambino non possiamo darla come noi la cerchiamo e realizziamo. Svolgere i germi ch'esso ne ha nell'anima, come piccolo uomo; questo sì. E questi germi sono

(1) Il primo che introdusse passi del Vangelo nelle *antologie* per le scuole secondarie fu GIOVANNI PASCOLI. Va ricordato qui, di nuovo, *Fior da fiore*, per l'alto senso di umanità che al laico poeta fece sentire una necessità tale. Egli sentì *da poeta* quale dovesse essere la soluzione del problema dell'insegnamento religioso. Veneriamo la sua memoria, anche per questo.

religione: la religione del suo popolo, difesa da ogni impurità e rozzezza.

Così, senza incoerenza, noi vogliamo nella scuola elementare la diretta comunicazione collo spirito religioso, mediante la poesia della religione, sia essa il Vangelo di Matteo o l'inno sacro del Manzoni; o la ingenua candida poesia religiosa del culto, profondamente vissuta.

Posto così, il problema della *educazione religiosa* (non di ciamo più *insegnamento* religioso) va risoluto nelle scuole superiori alle elementari, perchè possa essere risoluto anche nelle elementari; cioè è il problema dell'*educazione degli educatori*, nella scuola magistrale, la quale dovrebbe, insieme colla coscienza storica delle religioni (filosofia), far nascere il rispetto delle religioni: quella delicatezza estrema che si richiede ogni volta che veniamo a contatto coll'intuizione della vita nel bambino e nel popolo; quel riserbo deferente verso il bisogno dell'umanità, che fa ritenere volgare e cattivo ogni urto dato alla coscienza di chi crede, anche in forma ingenua, perfino in forma superstiziosa.

La politica scolastica moderna accetta, senza settarie repugnanze, l'insegnamento religioso, e vuole che, nell'ambito della scuola, esso serva principalmente a disporre l'animo del fanciullo ad una *volontà religiosa*, cioè ad elevare eticamente la propria vita, con umiltà di cuore e carità verso ogni vita e ogni dolore.

Indipendente, ma non in contrasto colla Chiesa, la scuola dà all'educazione religiosa il migliore aiuto, perchè essa si tenga sempre fuori dalle forme inferiori — diffusissime — di religiosità. Ma siccome lo Stato moderno considera l'educazione *nella sua totalità* (da quella del giardino d'infanzia a quella degli studi più alti) ed afferma nettamente la libertà di coscienza e la tutela; così la religione nella scuola elementare in quanto è *impartita dallo stato per mezzo dei suoi maestri* (con programmi dallo stato vigilati e approvati) deve avere suoi caratteri che non sieno mai

antitetici a quelli dei valori della cultura. Perchè Stato è autonomia.

Come l'insegnamento della religione sia caratterizzato nella riforma scolastica italiana del 1923 si può vedere dai programmi ufficiali (1). Quì interessa rilevare con quali avvertenze il legislatore sentisse il bisogno di chiarirli (2).

«L'insegnamento di religione all'infanzia è garenzia della serietà di pensiero della futura generazione. Solo chi ha la coscienza di un assoluto valore dà un senso alla vita individuale, e rispetta in sè stesso e negli altri quello stesso ideale al quale il suo spirito aderisce. Il divino della religione è una posizione dell'assoluto che rivela al fanciullo immediatamente i suoi doveri di uomo; il divino, come è concepito e realizzato dal Cristianesimo, è la parola divina che pone l'uomo di fronte a sè stesso, la parola che dal di dentro ammonisce e testimonia all'uomo la sua umanità più vera, la quale non è fatta di cose numerabili e utilizzabili, non vive nel tempo; non è sottoposta alla vicenda dei casi o al capriccio del sentimento individuale, ma *ab aeterno,* guida ed incuora l'umanità.

Perciò civiltà è sinonimo di Cristianesimo; chè nessuna fede concepisce così *umanamente* il divino; e nessuno, senza il Cristianesimo, sentirebbe la fede soprattutto come *amor Dei,* paternità ed intimità dell'infinito per il finito, dell'eterno per l'individuo, di Dio per ogni singola creatura; e come gratitudine, altresì, del figlio per il Padre ispiratore e correttore, anche se severo.

Qualunque sarà la elaborazione che riceverà la fede del fanciullo nel corso dei suoi studi e di tutta la sua vita, quel calore di fede prima, che è tutta esempio e presenza dello spirito del Fondatore e Maestro (il quale è anche la più alta idealizzazione dell'infanzia, come Gesù fanciullo, assertore del Padre, e come Redentore che chiama a sè i

---

(1) Vedi *Appendice* a questo volume.

(2) Circolare n. 2 del 1924, pubblicata nel *Bollettino Ufficiale della P. I.* del 15 gennaio

pargoli, elettissimi fra i discepoli); quel calore di fede prima, dico, non potrà cancellarsi, se l'insegnamento dato nella scuola elementare saprà mantenere la schiettezza dell'insegnamento materno.

Non dunque arido dottrinarismo, non meccanico formalismo, ma poesia e quasi canto della fede si desidera nella scuola dei fanciulli, pur volendosi che l'insegnamento, nelle ore appositamente destinate alla religione, valga altresì come sufficiente *informazione* dottrinale e storica (quanta e quale però è possibile per un fanciullo), della fede dei padri, che è, per l'Italia, la fede cattolica.

Chi non è cattolico non deve però sentire offesa la fede dei suoi; e gli scolari cui la famiglia stessa vuol provvedere, indipendentemente dalla scuola, devono poter essere esenti dall'insegnamento speciale che la scuola impartisce.

Questa disposizione dice chiaramente ad ogni uomo onesto che, se è vero che lo spirito religioso deve informare di sè *tutto* l'insegnamento anche nelle ore non specificamente assegnate alla religione, non è meno vero che fuori di quelle ore ogni riferimento alla religione deve essere *tale, che gli uomini di qualsiasi fede, debbano gradirlo.* La breve preghiera, che sarà di tutti gli scolari; le letture del libro di testo celebranti eroi e martiri della fede e apostoli del bene; i cenni storici occasionali concernenti la civiltà, in quanto informata alla fede, debbono essere sempre cosiffatti che ogni animo serio debba inchinarsi, riconoscendoli di alto ed universale valore educativo, qualunque sia la particolare credenza o il particolare punto di vista dei non cattolici, che si valgono, come è diritto di tutti i cittadini, delle pubbliche scuole.

È quasi inutile dire, e pure dirlo bisogna, che l'insegnamento religioso, tanto nelle ore speciali che nei riferimenti occasionali durante le altre lezioni, deve essere privo di qualsiasi tono polemico. La polemica spetta ad altra età che non a quella degli scolari, ad altro mondo che non a quello della scuola.

Quì è il mondo della fede ingenua; mondo di valori affermati positivamente, non per negazioni; per il divino esempio dei massimi testimonii dell'ardore cristiano, no per diatribe contro altre fedi » (1).

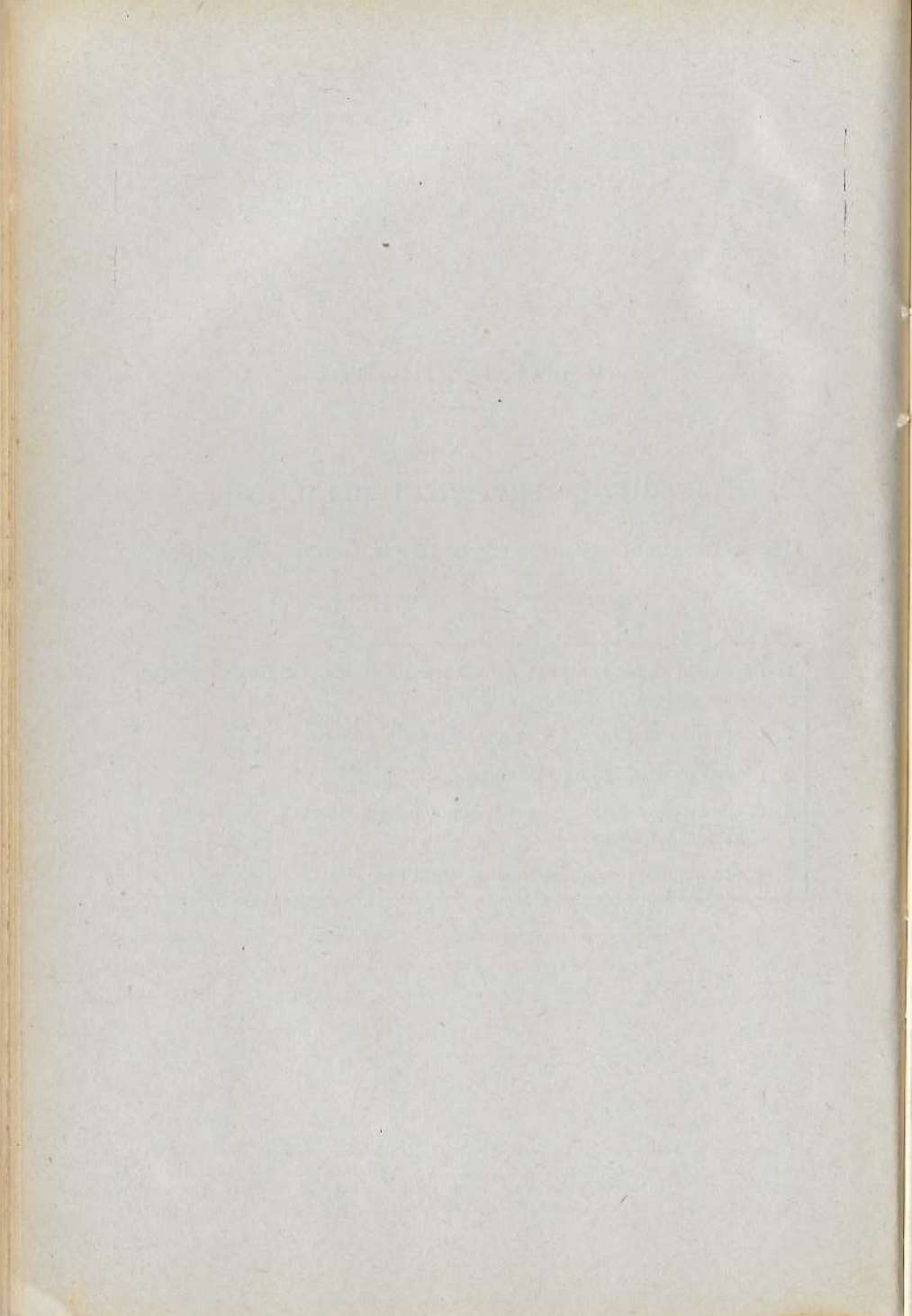
---

(1) Chiarito il pensiero del riformatore, ci pare giusto additare ai maestri una *guida didattica* per l'educazione religiosa, scritta con animo decisamente e ortodossamente religioso. La migliore mi pare quella di PADRE D. BASSI e di A. ALESSANDRINI, *Il divino maestro e la scuola cristiana*, Firenze, Lemonnier, 1933.

PARTE TERZA

Ricordi di esperienza magistrale.

III. — La scuola come campo di educazione economica.

1. La scuola come «casa». — La cura e l'arredamento della scuola come *attività* di chi la frequenta.
2. La pratica dell'igiene e la volontà della salute.
3. Il lavoro nella scuola elementare.
4. L' educazione fisica come educazione della volontà e spiritualizzazione del corpo.
5. L'educazione economica in altri significati. — Conclusione.

La scuola come campo di educazione economica.

1. La scuola come « casa ». — La cura e l'arredamento della scuola, come attività di chi la frequenta.

Crediamo superflua la dimostrazione dell'immoralità di edifizi scolastici indecenti e inadatti: abbiamo sentito però purtroppo dire da qualcuno per riguardo alle scuole popolari: « Che delicatezza! guardate dove abitano la massima parte degli alunni! per quelli la scuola, anche così, è qualcosa di più decente della casa —; per i figli dei signori? ma si abituino ai sacrifici e alla miseria veduta da vicino ». Questo ragionamento corrisponderebbe, p. es., a quest'altro: « Ma se la massima parte degli scolari sente bestemmiare a casa e per istrada! — e lasciamoci dunque scappare qualche parolaccia; non è cosa da preoccuparci ». — La scuola non deve mai confrontarsi, e consolarsi o giustificarsi, collo spettacolo di vizi o dolori della città e delle famiglie: se vi si adatta e li copia, non è scuola; perchè non è lotta e reazione, non è innalzamento. La scuola, anche dal lato così apparentemente materiale dell'edifizio, deve rappresentare il *più* ed il *meglio* che una data epoca, una nazione, un'arte edilizia sanno produrre: per il ragazzo benestante non deve mai presentarsi *inferiore* e *disprezzabile*, in confronto alla propria casa: per il bambino miserabile deve formare l'ideale della bellezza, della pulizia, dell'ordine, che forse nella sua vita non avrà mai più modo di gustare.

Perchè, in fondo, la sudiceria, la sciatteria, il disordine, sono spessissimo conseguenza del non essere abituati a vedere, a osservare, riflettere su ciò che è decente e decoroso ed *umano*. Questo per prima cosa deve insegnare la scuola, e più fortemente, dove più ce n'è bisogno.

Non approviamo tuttavia le retoriche lamentazioni di tanti maestri, che esagerano la portata dannosa delle cattive condizioni degli edifici, ritenendo ch'essa sia una limitazione invincibile della loro attività di educatori.

Il maestro che si trovi disgraziatamente ad avere, invece della scoletta linda e ridente che tutti desiderano e sognano, una catapecchia lurida o uno stanzone disadorno (1), che può fare? Disperarsi? Lasciarsi prendere dalla malinconia, e rendere il luogo ogni giorno più tetro, portandovi il suo dolore e la sua stanchezza?

Qualche cosa si può fare, anche senza aiuti. *Molto*, anzi, si può fare! Mentre il maestro, anche per mezzo delle « associazioni » di cui fa parte, procurerà di influire sulle autorità scolastiche, per sollecitare tutte le spese necessarie ed urgenti per la sua scuola, o pretenderà, con tenace pazienza e costanza, l'edificio nuovo, e sarà primo a sacrificarsi, con suo contributo di studi preliminari, di consiglio, di aiuto; non starà però nell'attesa a sopportarsi inerte la scuola vecchia e disadatta, quasi rassegnato alla rovina che procede, al disordine che cresce ogni giorno; anzi, quasi, e spesso inconsapevolmente, lieto che da tutto ciò venga maggiore forza alle sue richieste di innovazione! Per noi la scuola, come edifizio, luogo di dimora temporanea della scolaresca e del maestro è identica, nel suo significato *umano*, alla casa. È la « casa della scuola ».

---

(1) Chi vuole avere un'idea di ciò che nel 1913. data della prima edizione di questo libro, fossero in Italia molti edifizii scolastici veda CAMILLO CORRADINI, *L'istruzione primaria e popolare in Italia*. Torino, Paravia: 1911. Parte II. *La casa della scuola* (particolarmente a pagg. 175-185; e COMMISSIONE REALE PER L'ORDINAMENTO DEGLI STUDI SECONDARI IN ITALIA, *Relazione*, Roma, Tip. Cecchini, 1909, vol. I, cap. IV. *Sullo stato degli edifici scolastici e del materiale non didattico* pagg. 681-689. [Ora l'edilizia scolastica ha fatto grandi progressi nei centri urbani. Ma le campagne hanno ancora molti bisogni].

Qualunque sia la scuola in cui entriamo, dobbiamo portarvi con noi la stessa disposizione di affettuoso interessamento che abbiamo per la *casa* in cui viviamo; infondere negli scolari questo medesimo sentimento, questa partecipazione. Occorre dare alla vita scolastica, in questa parte tutto il naturale andamento della *vita di casa*.

La piccola folla di fanciulli che giorno per giorno viene ad abitare per alcune ore nella casa della scuola porta con sè abitudini, difetti o virtù domestiche; anzi, purtroppo, appunto per un malinteso concetto dell'ambiente scolastico, più spesso anche i migliori alunni si comportano *peggio* assai a scuola che in casa propria, o vanno peggiorandosi per contagio della massa.

Perchè spesso quei medesimi che a casa, nel « salotto buono », in stanza da pranzo, nella camera di mamma e babbo non si permetterebbero di gettare in giro carte e scuotere la penna inzuppata d'inchiostro, vanno permettendosi a scuola, specialmente se questa per disgrazia non è elegante e nuova, ogni specie di disordini e sudicerie: perchè la *scuola* resta purtroppo qualcosa di diverso, di estraneo: l'*edifizio che non è nostro*, che è di nessuno, la stanza provvisoria, dove non si riflette direttamente la fatica di chi la ripulisce, dove il bambino *non vede* la persona che poi cercherà di rimediare o si adirerà dei suoi disordini (1). Gli va mancando a scuola il senso della *responsabilità* rispetto al luogo abitato. A casa continua a sentire la mamma che riprende la donna di servizio per

(1) « Chi non ha visto in scuole (e non solo in quelle, ma in molti pubblic. edifizi, nei tribunali, alle poste, nei municipii, etc.) muri rabescati, scrostati, storiati: porte e banchi tagliuzzati e carichi di firme, di frasi inconcludenti e qualche volta indecenti; pavimenti costellati di pezzetti di carta e di ogni genere di piccoli rifiuti delle tasche; latrine inverosimilmente sozze? Picco e cose? Ma quando gl' Italiani non le faranno più sarà un infallibile segno di maturità umana in loro! Umanità è infatti il sentire nelle cose lo spirito che le ha prodotte, e il collaborare, almeno col rispetto, all'opera che altri ha creato per tutti; sia porta o banco, o muro, o magari un'umile latrina di scuola! » (1913).

trascuranze e i bambini per ogni impaccio che dànno al regolare andamento; sente discutere di arredamento, di miglioramenti, di compere nuove: se ne compiace, se ne rallegra, ne ha la sua ingenua vanità; c'è qualcosa di dolce e affettuoso nel chiaro sentimento espresso dalla solita frase dei bambini «la *mia* casa», «verrai a casa *mia*»; e questo perfino nei ragazzetti poverissimi, (che vi aggiungono di solito un altro curioso sentimento di proprietà: «la *mia strada*»). Anche la casa poverissima è sempre «qualche cosa» nella mente del bambino che la abita e che vi sente dentro palpitare la vita sua e dei suoi; che ne segue le vicende. In essa il bambino pur vede affaccendarsi qualcuno per portarvi sia pure superficialissimamente qualche poco di ordine e pulizia; è un lavoro al quale egli prende tanta parte, pel quale spesso gl'incombono obblighi abbastanza gravosi. Il bambino sa a casa il valore d'ogni oggetto e le conseguenze delle sue disattenzioni, le materne sfuriate per un bicchiere rotto o un mobile guastato; poveri o ricchi, in case agiate o in misere soffitte, i bambini han sempre, con atteggiamenti diversi e con manifestazioni a volta opposte, quest'intimo senso della *casa*, della casa *loro*; questo senso che deve sempre più ravvivarsi e ingentilirsi, appunto *attraverso la scuola.* Sentiamo che non è solo *esteriorità* di pulizia, d'ordine, di comodità, di eleganza.

Noi proiettiamo la luce dell'anima nostra anche su quello che pare più muto e insensibile; sulle mura della casa, sulle suppellettili, sui mobili, su tutto quanto ci circonda. — Ci sono case ricchissime, in cui a primo entrare ci opprime o la volgarità o la leggerezza; ed umili casette spiranti finezza, serietà, lavoro, studio, arte. Così nelle scuole: la scuola, anche *bella* come *edifizio,* resta qualcosa di freddo e muto, *scuola* nel senso quasi spregiativo, se in nulla la illumina chi la abita.

Noi abbiamo spesso visitato scuole perfette — come edilizia, comodità, igiene, ecc. —; e sempre una cosa sola

ha fermato l'entusiasmo e tolto quel senso di giocondità che si era destato in noi nell'ammirare la sistemazione: giardino, bagni, riscaldamento centrale, ecc.

Ci torna a mente con monotonia quasi dolorosa quel solito moto che faceva la guida che ci accompagnava, o direttore o insegnante: apriva un'*aula*, decantava banchi-modello, lavagna, ecc.: poi dava una larga occhiata alle solite tabelle intuitive, alle solite carte geografiche, appese col solito ordine, alla dovuta altezza, al solito posto (la stanza *scolastica*, rigorosamente *scolastica !*) — e infine aggiungeva: « Basta vedere questa; *così sono tutte*; non c'è bisogno di farla girare, già lo sa » — ; e rimetteva in tasca le chiavi. Ci è rimasto un desiderio (con rimpianto), di vedere un edifizio scolastico dove *tutte* le stanze avessero meritato di essere visitate per qualche impronta personale di maestro ed alunni. Noi abbiamo sempre cercato il piccolo segno rivelatore, il piccolo *gesto* di un'aula. Ne abbiamo pur veduto, di aule che *esprimevano* l'attività dei loro ospiti, ma così rare! Ce le teniamo nel ricordo, più care d'ogni sontuoso « palazzo » scolastico.

Il maestro che entra nella scuola, sentendola la *sua* casa, che sa trasmettere agli alunni questo senso di proprietà e di responsabilità, di affetto e di rispetto, una impronta *sua* la sa dare, ***sia in un edifizio modello, sia nella povera scuola.***

Non parliamo di miracoli: la scuola povera resterà, malgrado il lavoro del maestro, e degli alunni, a vergogna del paese, la scuola misera, anche malsana, forse; l'edifizio modello resterà modello, anche se abitato da un insegnante svogliato; ma non è men vero e possibile che anche in un'*aula* decorosissima venga su un branco di monelli disordinati e vandalici, che arrechino danni, subito nascosti dall'attività dei numerosi bidelli e dal denaro profuso da autorità intelligenti; mentre la povera scuola *può, se il maestro sa e vuole,* educare al decoro, alla pulizia, all'ordine, al rispetto.

Non basta che al maestro sia consegnata una classe pulita: bisogna che egli la sappia, cogli alunni, conservare tale ed abbellire di giorno in giorno (1). Non c'è mai da disperarsi per un'aula disadatta: il maestro deve anche in tal caso metter tutto l'impegno, perchè i ragazzi (come se quella fosse temporaneamente, per una disgrazia qualsiasi, *la loro casa*), mettano buon volere a rimediare almeno a quanto è possibile, a modificare, a rallegrare, a ingentilire anche quelle povere mura. Non c'è casa tanto lurida che a forza di volontà, d'intelligenza, di amore, non possa acquistare qualche almen lieve miglioramento.

Questo senso della casa, che è il contrassegno della donna, angelo domestico anche in questo, non deve mancare ai maschi, i quali dovranno almeno apprezzarlo in lei, aiutandola. Si potrebbero distinguere qui, parlando di scuola popolare, più specialmente due gradi: 1.) pulizia; 2.) buon gusto. La prima dovrebbe almeno assolutamente, per dovere, essere sviluppata per opera della scuola e del maestro, in tutti i fanciulli: viene in secondo luogo, contemporaneamente se è possibile, almeno in piccole manifestazioni, il buon gusto, il senso artistico. Ma soprattutto, prima di tutto, rigorosamente, con costanza, affetto, severità, e con tutti i mezzi che un maestro che ama la sua scuola sa

---

(1) Apostolo della *decorazione artistica nella scuola* si fece, nel *Congresso per l'educazione artistica* tenutosi a Roma, in occasione delle feste cinquantenarie d'Italia, il prof. ACHILLE BERTINI-CALOSSI, la cui relazione fu pubblicata, prima su la rivista *Nuovi doveri* col titolo *La decorazione della scuola* (anno V pp. 167-72) e poi ne la *Rivista pedagogica* (anno V, vol, I. fasc. I dell'ottobre 1911, pag. 427). Uno degli scritti più felici sull'argomento è quello del prof. MICHELANGELO MINIO, *Per la decorazione nella scuola e il senso del bello* (*Nuovi doveri*, vol. V. 334-38) Molto significativo è l'*opuscolo di* A. SICHIROLLO, *Per la decorazione della scuola*, Edit. C. Signorelli, Milano, 1913.

Nel 1913 sorse una *Associazione artistica nazionale*, presieduta dal prof. ADOLFO VENTURI. Su di essa si veda VILLARI *Per l'arte nella scuola* nella rivista *La cultura popolare*, di Milano, anno II, n. 11.

[Modello di arredamento artistico e familiare della scuola sono le mirabili scolette rurali create intorno a Roma da A. MARCUCCI, (« *Le scuole per i contadini dell'Agro Romano e delle Paludi Pontine*, che hanno la loro sede centrale a Roma, via Farini. 5)].

escogitare occorre: pulizia, nettezza sino allo scrupolo più pedantesco! (1)

La pulizia della sua classe, fin dove è possibile, lo scolaro deve *vederla in azione* e parteciparvi ove occorra; non accettarla o pretenderla addirittura. Il maestro osserva e fa osservare ogni piccolo caso: si china lui a raccogliere la carta che cade, dà un'occhiata al suo tavolino prima di far la lezione, e per i primi giorni se lo ripulisce se c'è polvere, rimuove oggetti lasciati in disordine, rimette ogni cosa al suo posto; fa come ogni persona civile vuole si faccia nella propria casa. I ragazzi restan presto *contagiati* da tali atti: sentono che cosa vuole e *fa* il maestro. Ci sono classi dove non c'è mai in terra un briciolo di carta, mai la lavagna scarabocchiata, mai un oggetto fuori posto: perchè la scolaresca per lunga abitudine sa che non ci si muove di classe fino a che tutto non sia ordinato. Ci sono invece classi nelle quali tutto è anarchia.

2. La scuola come campo di educazione della volontà.

La scuola comune, che non sia altro che « sede di lezioni » poco però può fare per l'educazione economica dei suoi frequentati. Più assai è concesso di ottenere dagli alunni alle scuole che sono organizzate come una *convivenza* complessa, e svolgono attività di lavoro; *scuole-comunità*, nelle quali ogni alunno attende a prestazioni d'opera ed ha incarichi di fiducia nella amministrazione dei beni che la scuola stessa produce, o nella manutenzione e fabbricazione di tutto ciò che è necessario alla comune attività. (2)

---

(1) « Non si capisce perchè, p. es., alle suppellettili d'una classe non appartenga *per obbligo* una scopa, uno strofinaccio, una spazzola; le prime indispensabili *armi* di ogni casa » (1913).

(2) Si veda *La scuola attiva* di ADOLFO FERRIÈRE, Trad. di ELDA MAZZONI, Bemporad, Firenze, 1929.

Il «*giardino d'infanzia Agazzi*» è ricchissimo di esercizii «*di attività pratica*» (che vanno dalle pulizie personali alla assistenza ai compagni più piccoli nel quotidiano compito delle cure igieniche, alla collaborazione nel riassetto degli oggetti, al servizio in cucina e in sala, per le mense), così come la «Casa dei bambini» della Montessori, che ha sistematicamente adoperato tali risorse per la disciplina della volontà infantile (1). Le «*Scuole all'aperto*» *a campeggio* e le «*Colonie*» richiedono una sollecitudine incessante per i padiglioni, l'ambulatorio, i bagni, i campi o i giardini, il magazzino, i locali adibiti agli allevamenti e via dicendo; le «Scuole professionali», anche per i laboratorii. Ma le stesse scuole ordinarie, più si avvicinano all'ideale della scuola attiva (*ordinatrice di attività*) e più cercano mezzi ed occasioni perchè i fanciulli si affermino fuori dello studio dei libri: nello studio di perfezionare il proprio agire e nell'*impegno di riuscire* in operazioni richiedenti calcolo e inventività, destrezza, vigilanza sui propri movimenti, ed esattezza per l'adattamento di sè alla vita comune: per sentirsi a scuola nella «casa degli scolari» apprezzato quale utile componente della famiglia (2).

---

(1) Sul metodo AGAZZI che, per altro, va esteso oltre il giardino d'infanzia, si veda oltre al mio libro *Il problema dell'educazione infantile* edit. *La Nuova Italia*, Firenze, quello del FRANZONI, *Il metodo Agazzi*, Associazione educatrice italiana editrice, Roma. Di M. MONTESSORI si veda *Il metodo della pedagogia scientifica*, Maglione e Strini, Roma.

Si prenda altresì in esame anche il *metodo Pizzigoni*, sul quale è da leggere lo studio del prof. P. F. NICOLI, *La Scuola Rinnovata e la prima educazione dell'infanzia*, in *Educazione Nazionale*, (1932, Luglio-Agosto, pp. 324-336).

(2) Esempio di quello che può valere l'educazione economica, nell'organismo didattico e nella formazione della personalità etica delle scolarine è nella relazione *L'educazione della massaia nella Venezia Tridentina (Congresso internazionale di economia domestica*, Roma, Nov. 1927). È pubblicata in *Educazione Nazionale*, Dicembre 1927. Si veda anche il resoconto della VANNA MANUPPELLI, in «*Il mio archivio didattico*, Vol. I *Vestiglia di anime*, Roma 1928.

Per farsi una idea della estensione che viene acquistando l'economia domestica come *pratica* e *studio della casa* nella scuola moderna, basterà scorrere la relazione sugli esercizii di «*educazione materna*» negli Stati Uniti: *Typical child care and parenthood education in Home economics Departments*», di E. S. WHITCOMB, edita dal *Governement Printing Office* di Washington, 1932.

Un ottimo studio, con larghe notizie sullo stato attuale del problema, è quello di GIOVANNI CALÒ, *La preparazione all'educazione familiare*, in *Vita scolastica*, Firenze, ottobre e Novembre 1931. Un testo ideale, per le scuole di economia è *Il nostro nido* di E. DE BENEDETTI, ediz. Sandron, 1934.

L'ideale della *massaia* è femminile; deve diventare universale e venir realizzato nella vita dei fanciulli dei due sessi, nella quale vale come educazione ed esercizio di volere, con cui si vince la sciatteria, l'inettitudine e il confusionismo infantili] (1).

3. La pratica dell'igiene e la volontà della salute.

[Parte integrante di una educazione *economica,* nel senso di esercizio di volontà per una intelligente ricerca dell'utile, è l'igiene, cioè *il buon uso e la difesa della salute.*

Una volta essa era soltanto un capitolo delle « *nozioni* » varie; formalmente nel programma ufficiale, in quanto programma di *studio*, figura ancora come parte delle « nozioni varie » nelle classi dei più piccoli e come parte delle « scienze naturali » nelle classi superiori. Ma si leggano le prescrizioni che chiudono i programmi, per persuadersi che l'igiene è concepita con una mentalità nuova: come *esercizio di vita ed educazione della volontà.* Lo studio stesso è tutto indirizzato alla suggestione del volere.

« Il maestro faccia *eseguire nella scuola* le principali operazioni di pulizia, sia allo scopo di *correggere le cattive abitudini,* sia a scopo *esercitativo* e di *giuoco* ».

.... « *L'esercizio* » chi si lava meglio le mani, o il viso, o le orecchie etc. etc. » deve essere *ripetuto frequentissimamente* »... « La correzione deve sempre consistere nel far ripulire il bambino sotto gli occhi del maestro o nel consegnarlo al bidello, perchè ne sorvegli le operazioni di pulizia personale ».

......ancora : » Si badi che la pulizia non sia soltanto esteriore e appariscente, affinchè non venga escluso dalla lode il contadinello o il piccolo operaio, che hanno più rozza

---

(1) *Infantili* ma non *proprii dei bambini!* Piuttosto : *dati ai bambini,* da educatori incapaci, nella casa e fuori. Il che accade in novantanove casi su cento!

apparenza, ma possono essere, e spesso sono, più intimamente puliti e decenti ».

Queste ed altre avvertenze date ufficialmente, dimostrano lo spirito dello studio scolastico dell'igiene.

L'igiene è (oltre al valore suo intrinseco) una forma di disciplina del carattere, che l'educazione ottiene animandone la pratica col sentimento del *decoro* e dell'*onore,* sino a farla diventare uno stile, una popolare forma di signorilità. « Povero, ma pulito »: è un detto proverbiale che colla sua stessa diffusione attesta come la coscienza igienica si possa facilmente tener desta e perfezionare. *Sudicio* è parola che è popolarmente adoperata come sinonimo di *disonorevole* e *non degno di comparire.*

Tratteranno i tecnici dell'igiene in sè, chè noi non abbiamo diritto di interloquire in sede tecnica. Quì se ne mette in luce il valore formativo nel campo della educazione economica, e non senza riferimento alla educazione morale vera e propria, giacchè tutto ciò che vale *economicamente* è anche suscettibile di essere rivissuto *eticamente.*

Io mi curo infatti della *mia* salute; ma anche mi curo *della* salute e uso riguardi *agli altri* (e mi faccio una missione della loro sanità).

Che la pratica dell'igiene implichi *costanza,* e quindi *carattere,* è ovvio, solo che si consideri come essa sia *acquisto di abitudine*, e *vittoria sulla pigrizia.* L'educazione igienica ha come formula principale: « *ogni giorno* ». Pettinarsi con cura, lavare faccia, collo, piedi, *ogni giorno*; pulire i denti *ogni giorno*; *ogni giorno* tener pulito il posto a scuola e collaborare alla igiene della casa....

Gli esercizii di igiene sono squisitamente esercizii di volontà. Ben lo sanno gli Indiani, che attribuiscono un enorme valore alla ginnastica respiratoria, qual forma iniziale di dominio sul nostro corpo e inizio di purificazione e sublimazione spirituale. Noi li faremo senza attribuirvi mistica significazione, ma sempre colla soddisfazione di *spi*"*rirci.* Oh come il mondo è più bello e più pronto alla

nostra aspettante gioia mattutina, dinnanzi alla spalancata finestra, dopo una serie di inspirazioni lente e profonde!

Molti atti di rispetto all'igiene sono, altresì, atti di *riguardo sociale,* epperò di *inquadramento del fanciullo nella vita sociale,* cui una educazione economica deve appunto legarlo. Portare alla bocca il fazzoletto quando si tosse o si sternutisce; non sputare mai sul pavimento e via dicendo: sono manifestazioni non di istintivo pudore, ma di educata e cioè consapevole *osservanza.*

L'educazione igienica nella scuola va al possibile completata con la visita a stabilimenti ed impianti (ad es.: « una lavanderia » uno « stabilimento modello di bagni », una « latteria controllata », una « stazione di Croce Rossa », un « laboratorio di igiene » un « ospizio » etc. etc.); perchè l'intuire una organizzazione di lavoro, in cui si concreta la volontà sociale nel campo della salute, eleva i fanciulli a un più preciso volere.

In determinati ambienti e momenti, gli stessi fanciulli possono essere adoperati come organo di propaganda e di lotta.] (1).

---

(1) Mirabile cooperazione fra Scuola e Croce Rossa si è avviata in Italia nelle zone colpite da gravi malattie sociali come la malaria; ancora: talvolta la pulizia stradale di un villaggio, il miglioramento della manutenzione di un cimitero, la visita e l'assistenza domiciliare a vecchi miserabili nelle loro povere case si sono viste affidate a fanciulli e fanciulle della scuola del popolo, per la virtù dell'apostolato dei nostri maestri.

(Non sia detto senza un preciso riferimento: Il primo è il caso della *Scuola dei contadini dell'Agro Romano,* il secondo quello di molte scuole del Trentino).

Per l'educazione igienica moderna si veda il lavoro fondamentale di ADOLFO FERRIÈRE, *L'hygiène dans les Ecoles nouvelles, in Annuaire de l'instruction publique en Suisse,* Lausanne, 1926.

Sulla igiene nella riforma scolastica italiana del 1923 ho scritto io polemicamente in *Educazione Nazionale,* ottobre 1924 (v. anche *in Vita Nuova della scuola del popolo,* Edit. Sandron, 1925).

Per l'igiene in una scuola di avanguardia si vedano « *Le mie lezioni ai maestri* », di GIUSEPPINA PIZZIGONI, Milano, Ufficio di propaganda della « Rinnovata » (Via Castellino da Castello, 10) 1931.

Chi voglia acquistare una idea completa dell'ufficio educativo dell'igiene veda M. RAGAZZI, *L'igiene della scuola e dello scolaro* Milano Hoepli e, dello stesso, *Manuale per le visitatrici scolastiche,* Istituto Editoriale scientifico, Milano; ROSSI-DORIA, *Scuola sana,* La Voce, Roma; ELENA FAMBRI, *L'insegnamento dell'igiene nella scuola elementare. Guida per il maestro,* Roma, Edizioni de *I diritti della scuola.*

4. Il lavoro nella scuola elementare.

[Il lavoro nell'educazione ha un doppio significato: quello di criterio direttivo (1) di ogni atto educativo, in qualsiasi campo (giacchè l'alunno in tanto *sa,* in quanto *fa*), e quello più particolare di attività produttiva, che dà forma e figura alle cose, e intanto plasma la forza stessa che adopera le cose, e *rende intelligente*, cioè *obbediente all'intelligenza*, il corpo nostro che agisce *(adopera se stesso)* nell'adoperar le cose.

Fröbel intese con profonda genialità il lavoro nei due significati (2) e fu perciò il precursore più grande della scuola attiva, nella quale l'oscuro bisogno dell'agire, si fa volontà; lo slancio vitale istintivo e confuso si appaga e si placa nell'espressione, onde bene, per ogni rispetto può meritare il nome che noi le abbiamo dato di *scuola serena.*

Il *lavoro*, nel senso più limitato, bene corrisponde nella pratica dell'educare, al bisogno di *fondare la vita spirituale come volontà,* esercitando (non per imposizione esterna ma col vivo interesse di chi si esercita) alla costanza e precisione del volere, senza la quale non può formarsi l'attività morale, essendo questa, innanzi tutto, carattere.

---

(1) Il FERRIÈRE, in *La legge biogenetica* e *la scuola del lavoro*, Firenze, « La Voce » 1924, così lo formula per riguardo alla *istruzione* : « Le cognizioni imposte non valgono nulla ; solo le cognizioni acquisite attraverso un processo personale valgono qualche cosa » (pag. 49).

Il KERSCHENSTEINER, uno degli iniziatori della moderna scuola attiva (*Begriff der Arbeitsschule,* Lipsia, editore Teubner, 6ª edizione 1925 (la prima è del 1911) fa considerare che, poema o macchina, « ogni dono che gli uomini donano all'Umanità ha il suggello dello spirito che l'ha creato » Come nell'opera d'arte, così nella macchina dobbiamo cercare quel che v'è dell'anima. Chi studia, tanto acquista quanto penetra nella « struttura spirituale » del « tesoro culturale ». Dunque rivive, rifà, reinventa, passando attraverso i *problemi* non accettando *le risoluzioni* (pag. 117).

Su tutto il problema dell'*attivismo* nella scuola si leggono con interesse le pp. 235-300 dal volume di LUIGI STEFANINI, *Mens cordis,* giudizio sull'attivismo moderno. « Cedam » Casa editr. di A. Milani, già *Litotipo,* Padova 1933.

Persuade e commuove il volumetto di DOMENICO PIZZARELLO, *Valorizziamo il lavoro,* Roma, Albrighi e Segati, 1923.

(2) Si legga *L'Educazione dell'uomo,* trad. del prof. Antonio Ambrosini, Milano, Trevisini.

Precorritore della moderna filosofia della pratica, il Fröbel definisce la *volontà* « l'attività consapevole dello spirito dell'uomo che movendo da un punto determinato va in direzione determinata ad un fine determinato, ed è in armonia con la natura dell'uomo stesso ».

Nei giuochi del fanciullo c'è questa determinatezza, in quanto tutte le cose, ora l'una ora l'altra, diventano per il suo bisogno di attività, significative in rapporto colla sua *immaginazione ;* nel lavoro « il naturale istinto di agire del fanciullo si converte nell'impulso di dar forma e figura alle cose », in rapporto a un suo *progetto.* Gioco e lavoro sono dunque fratelli gemelli : il trapasso dal primo al secondo e del secondo al primo è come fra l'arsi e la tesi di un ritmo. Il fanciullo lavora per poter giocare, e giuoca « a lavorare ».

Lo stesso *impegno di riuscire,* nell'uno e nell'altro (« giuoco serio al pari d'un lavoro » dice il Pascoli nella sua lirica *I due fanciulli*) ; lo stesso *sforzo di affermazione di sè,* più spontaneamente obbediente al flusso dell'istinto nel gioco, più ordinato dalla volontà nel lavoro.

È questione di grado. Il lavoro è amato, gradito, congeniale, ha la stessa divina giocondità, lo stesso rapimento che sono proprii del giuoco nei fanciulli.

Il giuoco è *regolabile* sino a diventare educativamente giuoco collettivo e a così dire « corale » nel giardino d'infanzia, avvicinandosi sempre più, per valore di volontà, al lavoro ; il lavoro, in quanto associato al vagheggiamento d'un ideale della propria vita (ogni fanciullo vuole incarnare un suo tipo ideale) è espressione lirica del fanciullo attività pratica e insieme poetica, giuoco per configurare se a sè, in azioni rispondenti al proprio sogno.

L'essenza educativa dell'uno e dell'altro è però nella loro qualità di esercizii preparatori e suscitatori della *volontà sistematica.*

Ciò che sorregge la volontà del fanciullo, nei primi suoi passi di *lavoratore* o *operatore,* è il suo stesso slancio, la

sua esuberanza, per l'ingenua fiducia che il bambino ha in se stesso; e lo slancio può esserci, perchè il bambino *fingit, creditque*, come l'umanità dell'età prisca: alle cose che fa, per povere che esse sieno, ai proprii atti, per semplici e apparentemente insignificanti attribuisce una ricchezza di significazione, che fa sorridere l'adulto.

Ma l'adulto può sorridere in due modi: di profonda tenerezza, perchè sente quale aiuto venga dalla illusione gioconda del fanciullo; o di sciocco compatimento, per la povera povera povera « puerilità », quasi « inconcludenza ».

Fröbel, con la sua materna finezza dice: — Quanto volentieri i fanciulli prendono parte ai lavori del padre e della madre! Nè solamente ai facili e piacevoli, ma anche ai difficili e faticosi. Attenti però proprio quì, o genitori! Voi potete d'un colpo annientare per lungo tempo il desiderio profondo di fare e di lavorare nelle vostre creature, respingendo il loro aiuto come inutile e puerile; anzi come per voi imbarazzante. Non lasciatevi tentare dalla ressa del vostro da fare; non dite: « Via di qua, che mi attardi; Via, che impicci! Lascia, che faccio meglio da solo ». — In tal modo, continua ad osservare Fröbel, l'aspirazione ad essere utile, ad accordare il proprio lavoro con quello dei proprii cari, viene delusa. I fanciulli respinti non sanno che fare dello slancio già dato al loro bisogno di agire, alla loro forza già liberata, e diventano inquieti o cadono nell'indolenza e nel cattivo umore.

Incoraggiatrice sistematica del lavoro infantile sia, per eccellenza, la scuola.

La scuola, con tutte le sue occupazioni di *studio* da sì occasioni — e non poche — al fanciullo di cimentare se stesso, di provarsi, di valutarsi. Ma non basta. Non c'è un perchè per interrompere quel primigenio studio, che è lo *studio delle proprie forze in rapporto alle cose*, e *delle cose in rapporto alle proprie possibilità creative:* il *lavoro*.

Quì tutto è ben nettamente determinato, semplice, chiaro. Qui non c'è distacco e lontananza delle cose, e quindi non

ci può essere nemmeno minimamente, imparaticcio e verbalismo; quì c'è un « corpo a corpo » di noi colla materia che trattiamo. Bisogna che ci « misuriamo. Un movimento più forte della pialla sciupa la superficie del legno che pialliamo. Dal digrossare primo, al lisciare e lucidare il pezzo lavorato, quante gradazioni della forza impiegata! Una catasta di legna può crollare, se l'occhio e la mano che l'han costruita non hanno valutato via via la stabilità dell'equilibrio. Ecco dei poveri esempii. Qui dunque l'intelligenza deve penetrare di sè i nervi, i muscoli, il nostro corpo; la calma, la pazienza, sono il correlato della attenzione vigilissima sui movimenti nostri e sugli effetti di essi. E quando il lavoro procede, perchè il giusto ritmo è trovato, allora l'anima canta, e una dolce serenità condisce la fatica, e la rende gioiosa.

Quì il fare è sempre volontà perfettiva, perchè l'oggetto grida il suo difetto, e ci impegna a correggerlo, ritoccando o rifacendo, che è quanto dire *muovendoci più acconciamente* per ottenere l'effetto migliore. Nel *lavoro* l'autocorrezione è immancabile e costante. Non c'è lavoro senza *sedulità*, cioè assiduità: il lavoro intrapreso ci pensa da sè a sollecitarci; « finiscimi, finiscimi! » Ricordate il vecchio contadino in « Anna Karenine » di Tolstoi, che ammonisce il padrone, il quale si provava alla falciatura in gara coi suoi contadini: « *Attento, Levine, che quando si incomincia un lavoro bisogna terminarlo* ». (1).

L'incompiutezza sta nella formazione della attività economica, cioè nella vita del volere, come la colpa nella vita morale. Nel procedere costruttivo c'è l'*amor dell'impegno*, per potere *stimare se stesso come capace*, che fa trapassare dell'amor di sè all'amore della cosa, conferendo idealità alla cosa compiuta, e rimorso al lasciarla incompiuta.

---

(1) Sul lavoro nella pedagogia di Tolstoi e in genere sul lavoro nella scuola moderna si veda il saggio di Giulio Vitali. *Il lavoro manuale e le scuole nuove*, in appendice al volume *Leone Tolstoi pedagogista*, nella mia collezione *Pedagogisti ed educatori antichi e moderni*, Palermo, Sandron. Il richiamo al bellissimo episodio di Levine è, appunto, del Vitali.

C'è dunque nel lavoro, anche un intimo vincolo di *do vere*, che dà all'esercizio del fare una sua speciale eticità, con un suo imperativo: *nulla a metà*, *nulla di abborrac ciato*.

L'uomo ama ciò che più gli è costato privazione e di sforzo, di pazienza e di cure, di attesa non inerte: di *volontà*.

L'oggetto così creato è parte di noi. Anche se fu costruito per giuoco, con pezzi che debbono essere riadoperati, il disfarlo dà pena. (« Peccato, disfarlo ! » Ognun sa come è comune questo sentimento).

Questa idealità del lavoro si precisa in un imperativo economico-etico anche più largo di quello ora accennato: il rispetto alle cose. « *Non sprecare! non sciupare!* » Le cose, in quanto adoperate dall'anima nostra, sono beni. Per il nostro sentimento, è come se avessero *in sè*, (trasposizione e proiezione della nostra attitudine a creare utilità) potenza di giovare. Diminuire questa loro potenza di giovare è bestemmiare il lavoro. Ogni cosa, amata e pregiata per il suo valore (per l'uso possibile) deve essere pronta, nelle migliori condizioni. Conservare e far produrre e doveroso per lavorare: quasi un rito propiziatore del lavoro, compiuto, vorrei dire, con affetto e compunzione.

È quì la radice del valore educativo del *risparmio*, in quanto il denaro è possibilità di cose buone ed utili.

Interrogate la coscienza popolare, che è sana. Sentirete questa *religione* della « roba » buona e utile, che è appunto detta: « Grazia di Dio ».

Come ammiro il bell'albero carico, ricco, gonfio di vita! Se io posso sentirmi parte attiva in quella vita, come coltivatore che presta cure, che *conserva* l'albero, questo è amato da me proprio religiosamente, con una vera devozione *al valore,* che è soccorso da noi e perirebbe senza di noi, ma che attinge il suo essere da forze profonde.

L'educazione economica nelle scuole, col *lavoro* diventa

(proprio così) un culto attivo della Provvidenza che è nelle cose e nelle creature.

L'animo del fanciullo educato davvero al lavoro non è vanitosamente pieno di sè, ma si obiettiva nelle cose: è pieno delle cose da fare e da curare. La repugnanza allo sciupìo, alla incuria, alla sciatteria; lo sdegno per il vandalismo sono il *sigillo dell'eticità* nella attività creatrice e foggiatrice dell'utile.

La creazione del valore che è propria del lavoro, in quanto nelle cose si obiettiva la stima della volontà che sono costate, è una salvaguardia morale. Nel lavoro il bambino rifiuta la lode che non gli spetta, non vuole incoraggiamenti per pura buona grazia e carità. Ha nel suo stesso petto il giudice. È *felice,* sì, che altri si compiaccia della sua opera e la tratti come cosa seria; ma questa felicità vuol *meritarsela.* Così riguarda anche il lavoro degli altri; quindi è pronto all'insegnamento e all'incoraggiamento verso il compagno meno esperto, perchè si faccia più esperto. L'amor di sè e della propria reputazione di « bravo » è occasione di affiatamento e di carità. Per converso, se associa il suo lavoro a quello di altri, è pronto a riconoscere il proprio limite e ad apprezzare il merito altrui, organizzando una *divisione di lavoro,* e potenziando e abbellendo le proprie con le altrui abilità. La competizione e la cooperazione si mescolano nel lavoro di un gruppo di fanciulli, subordinate al fine che è la utilità e finitezza della cosa, non governate da vanità. Anzi, la vanità che è il pericolo della competizione individuale (nel caso di lavori individuali *contrapposti*) diventa qualche cosa di ultrapersonale: un egoismo più sano e più largo, quale è lo « spirito *di gruppo,* o *squadra* ». La lode è del gruppo, l'ambizione è di appartenere al gruppo « bravo », di rendersi utile al proprio gruppo per il suo primato. La scuola utilizza questa forma di amore di sè, per innalzare il lavoro a lavoro collettivo; ma spesso rimuta i gruppi, per non cristallizzarli o per non guastarli con un mal

sano spirito agonistico: non però mai tanto spesso che non dia ai componenti il tempo di affezionarsi e di diventare capaci di collaborare, intonandosi e coordinando ciascuno la propria attività all'altrui. Il mutare dei gruppi e della qualità del loro lavoro collettivo dà a ciascun fanciullo la possibilità di non cadere nello *spirito gregario*, che è di passività verso i componenti più volitivi del gruppo, e di *dirigere*, alla propria volta, almeno qualche lavoro, qualche volta, facendo valere la propria abilità nell'ideare, nell'eseguire, nell'organizzare. Così l'educazione del volere per mezzo del lavoro propriamente detto, raggiunge la sua duplice compiutezza: 1) capacità di eseguire, 2) capacità di dirigere.

L'idea didattica di Fröbel (era già stata, originariamente, del Pestalozzi e, prima ancora, del Rousseau; sarà dopo anche di Tolstoi, ma discende dalla grande idea cristiana del lavoro) della quale abbiamo procurato di dare un approfondimento, nelle pagine precedenti, si è venuta realizzando nella scuola moderna con varii atteggiamenti.

Nel grado *prescolastico*, la Montessori volle isolare e formare le attitudini del bimbo a descriminare le impressioni delle cose, mediante esercizi predisposti (con uno speciale strumentario), con ciascuno dei quali il bambino affronta una singola difficoltà, isolatamente; quanto al lavoro, promuove *auto-educativamente* le attività pratiche impegnando il bambino in piccoli compiti di pulizia, ordine, trasporto di oggetti e via dicendo, così come faceva già la Agazzi — e con cura agli esseri viventi: — piante ed animali, sull'esempio della Latter.

La Agazzi organizza la prima vita infantile anche: 1) come aiuto reciproco, (sistematicamente è ottenuta dai più grandicelli l'assistenza completa nella vita di scuola e nel lavoro verso i più piccoli, avendo ciascun bimbo della « sezione dei grandi » (cinque-sei anni) il suo *pupillo* della « sezione dei piccoli » (tre anni); 2) come attività produttrice degli stessi mezzi di studio (raccolta e manipolazione e

fabbricazione di oggettini per l'educazione sensoriale); 3) come ingegnosa costruzione di oggetti varii, di ornamento o utilitarii, servendosi di tutti i « nonnulla » possibili (« *L'arte delle piccole mani* »).

Nella scuola elementare e popolare moderna il *principio del lavoro* come criterio della formazione spirituale è stato promosso, quasi contemporaneamente dell'americano DEWEY e del tedesco KERSCHENSTEINER nel primo decennio di questo secolo, con un seguito veramente mirabile di studii e di tentativi pratici. (1) Prima di loro però, intorno al 1870, si era affermato il *lavoro manuale educativo* come materia speciale di studio, per merito di un educatore finlandese UNO CYGNAEUS, cui seguì subito come realizzatore lo svedese OTTO SALOMON (2).

La fortuna del lavoro manuale educativo nelle scuole aveva creato la facile illusione di avere trasformato e rinnovato i varii insegnamenti solo perchè si potevano produrre nella scuola varii sussidii intuitivi per avvivarli. Grave torto credere di aver dato un carattere *attivo*, per esempio, alla storia « sol perchè si facevan modellare castelli medievali e costruire col traforo in legno esempii di antico stile, o rappresentare un campo di battaglia. Non che simili cose non giovino, ma non aumentano di un ette il gusto per la storia, e giovano ad altro: ad appagare il bisogno di fare, e a dar ricreazione ai fanciulli.

Il lavoro manuale doveva esser voluto come vero e proprio, *serio* lavoro. Nelle scuole o tendeva a diventare un po' troppo trastullo, o si cristallizzava nella esercitazione formale, graduata, di abilità meccaniche, senza il carattere

---

(1) Le brevi ma classiche trattazioni di questi due scrittori sono *Scuola e società*, del D. (trad. ital. DI LAGHI, in *Scuola e vita*, Battiato) e *Begriff der Arbeitsschule* già citato.

(2) *Principii fondamentali del lavoro manuale educativo*, (trad. ital. di EUGENIO PAROLI, Cremona, esauritissima). In Italia i propagatori maggiori furono PASQUALI, a Brescia, (il collaboratore e ispiratore del metodo AGAZZI) e il CONSORTI, a Ripatransone, fondatore della scuola magistrale di lavoro manuale.

Una esposizione abbastanza adeguata è in EMANUELE LATINO, *Il lavoro manuale e il problema educativo*. Torino, Paravia, 1881

della *produzione*. Astratta « grammatica » del lavoro, come esercitazione in movimenti e destrezze utili, *genericamente*, al lavorare, senza impegno costruttivo.

Prima della moderna civiltà industriale quando ancora il lavoro si svolgeva nelle case o in piccoli ambienti intimamente legati alla casa, i bimbi partecipavano sul serio a un lavoro, quello del padre (1). La scuola moderna si è trovata in obbligo di dare ai fanciulli quella partecipazione sommamente educativa che la grande fabbrica toglieva dalle possibilità di ogni casa: il seguire, in tutte le sue fasi, una lavorazione. Solo il *lavoro della terra* si è in gran parte, salvato (in senso educativo) dai danni dell'industrialismo, e i bimbi dei contadini fruiscono, anche senza la scuola, dell'educazione fattiva che è la partecipazione personale, con propria responsabilità, all'opera della famiglia. Ma ai lavoratori delle città il sorgere della grande industria fu nel primo tempo, un *arretramento educativo*. Ben lontani siamo ancora dell'ideale del Kerschensteiner: « Ogni scuola deve possedere locali per il lavoro pratico, officine, giardini, orti, cucine scolastiche, sale di lavoro per il cucito, laboratorii, per abituare a realizzare i lavori in modo ogni volta più previdente, coscenzioso, degno di essere considerato esemplare, sicuro, probo, in una parola *reale lavoro* (2) (pag. 30).

---

(1) Vedi KERSCHENSTEINER, pag. 32 (e GIOVANNAZZI, *La scuola come comunità di lavoro*, Vallardi, Milano, pag. 7-8), e DEWEY, op. cit.

(2) Per le scuole femminili l'uso del lavoro era da noi antichissimo. Ed è sommamente doloroso che il lavoro donnesco sia stato tolto proprio dagli *istituti magistrali*.

Nelle scuole elementari il lavoro è stato mantenuto in onore; l'intensificazione dello sviluppo dei *corsi* e delle *scuole di avviamento professionale* (che rientrano secondo la legge nell'*obbligo scolastico locale*, se non nel *generale*) renderà il lavoro sempre più adatto strumento di formazione giovanile. Le specializzazioni sono affidate alla istruzione propriamente *tecnica*, i cui impianti crescono rapidamente di numero.

È veramente doloroso notare come la *completa libertà* data dal legislatore al maestro delle prime scuole nel campo dei lavori manuali sia stata interpretrata anche come possibilità di... non fare nulla.

Questa *pigrizia didattica* rispetto al lavoro è così diffusa che ci è stato perfino chi ha mosso rimprovero alla riforma del 1923 (per es. la Pizzigoni) quasi che ne fosse responsabile. Ma gli uomini di scuola che usano prender sul serio le leggi, hanno fatto più volte giustamente notare che « *il certificato di studio richiede*

Prescindiamo però dalla considerazione del popolo dei lavoratori e pensiamo al bambino, in generale. La scuola elementare non deve far posto al lavoro solo per riguardo alla futura occupazione della maggior parte dei suoi alunni, ma anche per *carità verso i fanciulli ricchi*, che « non debbono essere privati del genere di educazione che è meglio adatto al loro studio di sviluppo » (1)

Con che metodo si procederà nella scuola all'educazione della volontà mediante il lavoro?

---

che ad ogni alunno sia assegnato un voto di merito nel lavoro manuale » e che « il quadro di orientamento prescrive pure esercizii di giardinaggio e di lavoro manuale » Cfr. DAL PIAZ, *Esperienze didattiche di un ispettore trentino*, Suppl. a *Educazione nazionale*, pag. 86.

Il Dal Piaz può dire, parlando della sua applicazione della riforma del 1923: « Il lavoro ora è cittadino vero e attivo dalla nuova scuola: non soltanto cittadino onorario. Come tale ha ottenuto il pieno riconoscimento dei suoi diritti, che a mano a mano saprà far valere e rispettare sotto tutti gli aspetti » (pag. 90).

(1) ELISABETTA HUGUENIN, *Education et culture d'aprés Kerschensteiner*, Paris, Flammarion, 1933.

L'economia del nostro volume, anche con le generose concessioni dell'editore per la presente edizione, non ci consente di dare una estesa bibliografia. Indichiamo poche opere essenziali e qualche repertorio. Degli scritti più antichi in Italia, si vedano: E. LATINO, *Il lavoro manuale e il problema educativo*, Roma, 1884; A. GABELLI, *L'istruzione in Italia*, Bologna, Zanichelli, 1891.

Per la bibliografia generale sino al 1915 è da consultare il buon lavoro di A. FRANZONI, *La scuola del lavoro*, Milano, 1916 (nella seria *Quaderni di pedagogia*). Due larghe rassegne bibliografiche, una del FERRIÈRE, di carattere generale, l'altra del CARAMELLA, speciale per l'Italia, si trovano nel volume citato del Ferrière, *La legge biogenetica e la scuola del lavoro*, Firenze, 1924. Per completare la bibliografia del Caramella, si consulti ERNESTO PELLONI, *Fabrizio Fabrizi o la pedagogia comacina*, Lugano, edizione dell'*Educatore della Svizzera italiana* 1933, tipogr. Rezzonico-Pedrini, (*Fabrizio Fabrizii* è il simbolico nome attribuito al maestro in quanto *faber)*.

Ci piace ricordare per far tacere sciocchi giudizii sulla pretesa nostra estraneità al problema generale della educazione attiva, che in Italia il movimento fu fatto conoscere soprattutto da me, idealista, senza badare all'etichetta dei sistemi. Nella mia collezione *Pedagogisti ed educatori antichi e moderni*, misi il lavoro di S. VITALI, in *Tolstoi Pedagogista*; nella collezione *Scuola e Vita* feci apparire i lavori fondamentali del DEWEY e del FERRIÈRE; nei Supplementi della mia *Educazione nazionale* volli raccogliere in tre volumi gli scritti di MAURILIO SALVONI (Un ventennio di scuola attiva).

Sul lavoro nella scuola moderna, si può leggere il vol. di RAFFAELE RESTA, *Il lavoro e la scuola del lavoro*, Soc. editr. « Dante Alighieri » di Albrighi, Segati e C., Roma 1928; sulla didattica contemporanea del lavoro in Germania c'è una ricca letteratura: pei maestri può indicarsi HANS DENZER, *Theorie und Praxis des Werkunterricht*, Wunderlich, Lipsia 1928; circa la didattica americana si veda: OMER BUYSE, *Méthodes americaines d'éducation generale et tecnique*. Edit. Dunod et Pinat, Paris; in Francia: I. FONTÈGNE, *Manualisme et éducation*, Paris, Fayolles 1923 (e prima, a Strasbourg nella *Revue scolaire d'Alsace*, 1920); DUMONT ET PHILIPPON, *Les travaux manuels*, edit. Larousse, Paris.

Un programma di lavoro manuale veramente adeguato all'ideale della unità didattica, si veda in *Educazione Nazionale*, Luglio Agosto 1932: « *Il lavoro manuale nella scuola del Ticino* ». (Cfr. l'*Appendice* di questo volume).

1) Non ci rimetteremo alla mera spontaneità, pur non escludendo mai l'iniziativa del bambino. « Anche la danza, dice giustamente il Kerschensteiner, è cosa spontanea, ma resterebbe eternamente al livello di un ingenuo giuoco puerile senza gli esercizii sistematici ». Non chiederemo che tutto sia fatto a scuola: ci affideremo anche al lavoro privato: è l'unica materia per la quale si possano assegnare senza rimorsi « compiti per casa ».

2) Non predilezioni *ufficiali*, circa i lavori da ottenere. Ogni maestro farà esercitare i fanciulli nel lavoro che a lui riesce meglio. È indifferente che si attenda a una specie o all'altra di lavorazione. Chi ha acquistato le qualità essenziali del lavoro e ha imparato ad apprezzare la soddisfazione dell'opera compiuta in una qualsiasi applicazione sistematica, le saprà ritrovare in qualsiasi altro ramo di lavoro che la futura carriera possa presentargli. (1).

3) Non timore di far del bambino un utilitario, proponendosi che i lavori rispondono *sempre* a un criterio di utilità « una attività esercitata in modo da raggiungere interamente il proprio scopo, rappresenta un grado alto di perfezione. Ove l'utilitarismo consista in questo non ci peritiamo di affermare che l'utilità val meglio dell'attività arbitraria », (2) o, aggiungeremo noi, freddamente accademica ed esemplificativa delle difficoltà, considerate separatamente. Si disgusta l'alunno se gli chiediamo il « pezzo tipico » di piallatura o il « pezzo tipico » di incastro, o di imbollettatura, o di incollatura; non lo si disgusta facendolo arrivare a produrre *l'oggetto utile,* per il quale si dovrà piallare, incastrare, imbollettare etc. per esempio uno sgabello, un *vero* sgabello, una *vera* panchina, un *vero* nido casetta per gli uccelli del giardino (3).

---

(1) Kerschensteiner, op. cit. pag. 35.

(2) Ferrière, op. cit. pag. 59.

(3) Repertorii di esercizii per produrre rapidamente oggetti... *veri*, e non saggi di abilità in « pezzi » accademici, non mancano. Indico uno dei più recenti: A. C. Horth, *One hundred and one think for a boy to make*, che per le chiare illustrazioni può servire anche a chi non sa l'inglese, (Londra, Bat. Batsford, 1933)

4) Chiuderemo ricordando ai maestri italiani che l'esigenza didattica maggiore relativa al lavoro è di dargli il più che possibile un *centro di interesse permanente*: per noi esso è soprattutto *l'agricoltura*. Solo con un tale centro di interesse si possono conciliare le opposte necessità: indipendenza del lavoro delle altre materie di studio, ma intimissimo collegamento con ciascuna di esse; individualità ed iniziativa nel lavoro e «lavoro per gruppi», a squadre, o della classe; spontaneità e sistematicità, ricreazione e impegno (1).

Nulla come l'amorosa cura della terra è così interamente *igiene dell'anima*, come voleva il Fröbel che fosse il lavoro manuale.

---

(1) Antesignane sono la scuola da *La Montesca* e le *Scuole per i contadini dell'Agro romano*. Si veda ora per le scuole rurali il volume di Michele Crimi, *I campi scolastici e l'insegnamento agrario nelle scuole elementari* (dove c'è anche una buona bibliografia), Roma, *Associazione per il Mezzogiorno*, in *Supplementi a «Educazione Nazionale»* 1932. Perfetta organizzazione per *scuole maggiori* si ha in taluni ambienti ticinesi: per es. nella scuola di Gravesano, presso Lugano.

4. L'educazione fisica come educazione della volontà.

Dicendo *educazione fisica*, noi usiamo già un'espressione imprecisa, poichè in realtà « fisica » fa pensare all'allevamento, all'ammaestramento, al corpo, insomma. Mentre *educazione* è dell'anima.

L'educazione fisica ha invece ragion d'essere in quanto è l'educazione spirituale, poichè il corpo è manifestazione della vita spirituale.

L'aforisma *mens sana in corpore sano* è accettato un po' troppo alla leggiera, poichè, ammettendolo in tutta l'estensione come vero, dovremmo concludere che in un corpo robusto debba assolutamente risiedere un'anima nobile, e un corpo ammalato non possa permettere uno spirito retto! Ci può essere un atleta fisicamente perfetto, che sia un cattivo soggetto; un uomo ammalato può avere un animo sublime.

Si è a lungo parlato del Leopardi, e si è vanamente tentato di dimostrare la debolezza dell'animo suo, in rapporto al corpo, ma le sue poesie sono ben lontane dal significare debolezza spirituale: noi dobbiamo infatti considerarlo quale ce lo mostra la sua arte, non quale ci viene presentato da biografi che non seppero leggere nell'intimo dell'animo suo. Le debolezze del Leopardi, d'altra parte, non si debbono attribuire, astrattamente, alla salute perchè ci furono e ci sono molti uomini più deboli di lui, pur essendo più robusti di corpo. Si tratta delle umane debolezze di tutti gli uomini.

Che la forza dia moralità, che la debolezza fisica dia immoralità e impedisca allo spirito di muoversi: chi può provarlo?

Non si vuole con ciò inneggiare alla debolezza, tutt'altro; la robustezza è sempre preferibile all'anemia e alla clorosi; ma ammettere che la vita fisica determini assolutamente la vita morale è lo stesso che dire: *chi è ricco*

è galantuomo, il povero è costretto dal bisogno, quindi il povero è una persona immorale: e concludere che la moralità e l'immoralità dipendono dal denaro e non dalla coscienza.

Ben altro è il rapporto fra spirito e corpo: *corpus sanum e mente sana*, è una formula più vera.

L'equilibrio spirituale è aiutatore e *in parte* creatore dell'equilibrio fisico.

È lo spirito che si fabbrica il corpo; che se lo piega a suo strumento; che lo riduce a suo amico, a complice del bene che esso vuole e cerca; che lo cura quanto è necessario per mantenerne il vigore; lo frena quanto è utile a non esserne turbato, — e perciò cerca la ricreazione, il giuoco, il passeggio; inventa la ginnastica e gli sport, ecc.

E che lo spirito costruisca, almeno in parte, il suo corpo, non è una frase.

Il bambino che incomincia a parlare fa uno sforzo continuo per piegare il suo organo vocale allo spirito; *quasi si forma le sue corde vocali*. Egli pensa, prima ancora che sia in grado di esprimersi con parole, perchè capisce alcune parole prima di saperle esprimere compiutamente. Ma, il suo capire è insieme conato di estrinsecare il suo pensiero, atteggiando la sua bocca a quel modo che egli tenta come più opportuno per raggiungere lo scopo, continuamente correggendosi. E a mano a mano il suo organo vocale si plasma. Altro non è il senso del detto — la « funzione crea l'organo », nell'uomo — se non questo: lo spirito, come funzione, crea l'organo.

Lo spirito deve dominare il corpo, e *dominare* il corpo non vuol dire flagellarlo, macerarlo con digiuni ed astinenze, privarsi di tutto, ma avere una concezione serena della vita, saper godere dei piaceri che ci offre senza esagerare, senza rendersi schiavi dell'istinto.

Lo spirito modifica perfino l'istinto.

Molte volte nel levarci dal letto, specie nelle mattinate

fredde, siamo indecisi, tentennanti, vorremmo ancora star lì al calduccio: e se lo spirito è debole, finiamo per cedere alla tentazione; ma se si è allenato al dominio sul corpo, scattiamo su; ed è anche questa una forma di auto-educazione fisica. *Auto-educazione fisica è tutta la vita spirituale.*

Come spirito individuale certo non ci fabbrichiamo il corpo *dalle origini*, ma, in una certa misura, *traducendo la nostra volontà nei nostri organi.*

Che forse non si traduce la volontà umana nelle *cose?* Sì; come l'arte si traduce nelle parole, che sono, per chi non sente l'arte, *suoni o moti d'aria*; nelle statue, che sono *marmo foggiato* per chi non le intende come atto d'un'anima, come fantasia; nella stessa natura, la quale, in quanto arata, coltivata, regolata, arginata è essa stessa più che natura, *anima umana fattasi natura.* E così del nostro corpo: esso non è tutto fuori della nostra volontà. La mia mano che si muove per iscrivere, è la mia anima fattasi abitudine muscolare: *quella* certa abitudine ch'è lo scrivere; *quella mano.*

Naturalmente un certo corpo, l'iniziale, non è opera dell'individuo. *Io*, individuo io, non mi feci quello che sono, non volli nascere, non costruii quel primo antico me che uscì dalle doloranti viscere della madre mia, e che è la preistoria della mia storia individuale.

Ma su quel preistorico « me » io venni lavorando, e più diventai io, più quel corpo fu *il me di me*, la mia creazione. C'è in me un dato ereditario, senza dubbio; ma quello stesso è pure l'ultima estrinsecazione di infinite anime che col loro concorso lo produssero; eredità *fisiologica*, ma fisiologica *per me*; in sè, invece, esso pure, il mio dato ereditario è atto spirituale, verbo che si è incarnato in una infinita serie d'incarnazioni di cui il mio dato ereditario è l'ultima. E la mia prole è *anche*, oltre che quel dato ereditario, il mio atto, la mia creazione, il corpo mio, che io feci coll'anima mia, e perciò l'anima

mia che diventò un altro essere. La mia sobrietà o il mio vizio sono in lei, come caratteri organici; la mia anima è in quei caratteri organici (1), sviluppo del mio corpo che è per molta parte l'estrinsecazione del mio spirito. Così come non c'è intuizione senza espressione, non c'è spirito senza un corpo che si modifichi con esso. Il nostro corpo dobbiamo, sì, amarlo, chè esso è anche la nostra creatura, il nostro stesso farsi, la nostra anima!

E non è corpo soltanto quello che sta entro i confini dell'epidermide, ma anche la nostra casa, che uno spirito mise insieme, un'anima dolce arreda e cura; il nostro cibo che una intelligenza trovò, creò o preparò; la carta che l'uomo fece uscire dalla macchina: la penna che usiamo, i segni che ne sprigioniamo fuori. *Corpo dell'uomo sono tutte le cose in cui l'uomo si pone, le quali sono la sua stessa espressione, cioè la sua anima.* E perciò gli organi che l'epidermide chiude sono anche essi anima umana fatta carne; il Verbo che s'incarna della espressione cristiana, così vera e profonda (2).

Corpus sanum, dunque, *e mente sana*, correggeremo. *Dallo spirito sano,* dalla volontà sana, *il corpo sano*, così nella società, come nell'individuo; ed è qui la chiave di tutti i gravissimi problemi dell'educazione fisica, soprattutto di quelli che sono più delicati (3).

---

(1) Una sicura coscienza dei limiti entro cui bisogn[illegible] enere il valore *fisiologico* del fattore ereditario, noi non la troviamo in altro libro italiano (oltre il *Sommario di pedagogia*, il vol. *La riforma dell'educazione* di Giov. Gentile e le *Conferenze magistrali* di Vito Fazio Allmayer) che nel *Riscatto* di Arturo Graf, un romanzo, ma anche una delle più belle *pedagogie*, che si sieno scritte in Italia, a cui l'autore di questa didattica deve, nei suoi anni più giovanili, il suo primo orientamento pedagogico. Lo ricordiamo qui non solo per l'intrinseco suo valore, ma anche per dare alla memoria del compianto ed illustre autore un tributo di gratitudine e venerazione.

(2) La più bella prova della spiritualità dello sviluppo organico la troviamo sebbene gli speciali ricercatori non ne abbiano mai intera coscienza (il problema così come noi lo presentiamo è stato formulato per la prima volta dal Gentile), negli studi sull'inibizione.

Si veda, per tutti, il volume di G. A. Colozza. *Del potere di inibizione; nota di pedagogia*. Torino, (nella *Biblioteca di filosofia e pedagogia* del Paravia).

(3) Accenniamo alla dibattuta questione dell'educazione e dell'istruzione, relativa ai fatti del periodo della pubertà. Non è, — no mille volte! — un po' di

La conseguenza didattica importantissima di questo modo di concepire il corpo e la salute fisica, come derivata dallo spirito e dalla salute spirituale, è tutta qui: 1) Niente esercizii artificiosi, che si propongono *astrattamente* un dato movimento, che vogliano astrattamente influire su un dato organo. Codesta o è *grammatica dei movimenti* o è *ginnastica medica*; la scuola, e specie quella dell'infanzia, non ha bisogno nè dell'una nè dell'altra. Occorre che tutto il corpo sia adoperato, e che del valore dell'esercizio l'alunno abbia piena consapevolezza; così che anche da solo sappia e desideri ripeterlo, intendendone il valore. Servono a ciò le passeggiate, regolate da norme igieniche che il bambino stesso comprenda, anzi quasi *scopra* come necessarie; e tutti gli altri esercizii che mirano all'acquisto d'una tempra *del nostro corpo*, che derivi da qualità essenzialmente spirituali: forza, calma, vigore sereno, senso di vivere, gioia di vivere, bisogno di vivere, senza conflitto fra il nostro spirito e i nostri organi; interna pace, assaporata per lo sforzo saputo compiere, per la vittoria conseguita sulle nostre debolezze e pigrizie, cioè sulla nostra *disarmonia*.

Qualche cosa dunque, nella scuola, di più alto che il giuoco — che è la spontanea ginnastica infantile; ma qualche cosa che *comincia col giuoco*, che anzi *è giuoco* per la spontaneità, ma giuoco consaputo, voluto, cercato come mezzo del nostro *allenamento* della nostra *alacrità*: come estrinsecazione dell'*arte di farci un corpo* non diversa in

---

istruzione speciale quella che salva da aberrazioni, da vizii, da malattie, ma *tutta l'educazione dello spirito*. Si vedano; il numero speciale de *La Voce*, del 10 febbraio 1919, anno II, n. 9 e gli scritti di PIO FOÀ, sostenitore però (con grande slancio morale) dell'istruzione speciale. (Scrivendo abbiamo sott'occhio le due conferenze tenute dal Foà ai giovani delle scuole secondarie di Torino; due piccoli capolavori, raccolti nell'opuscolo *L'igiene fisica e morale dei giovani*, Firenze, presso il giornale *La Voce*, 1910. Nei *Nuovi Doveri* di Palermo, che entrarono anche in questo ordine di discussioni, apparvero due pregevoli articoli: di AUGUSTO MONTI, *Educazione sessuale e insegnamento letterario*. (V. p. 27-30) e di PIO FOÀ. *Un problema moderno dell'educazione* (V, 160 62).

Con molto buon senso ha scritto su queste modernissime questioni pedagogiche F. W. FÖRSTER in *Scuola e carattere*, Torino S. T. E. N.. 1909, Cap. II

valore dall'arte di disegnare, di parlare, di contare e operare coi numeri, etc. etc. (1).

Alla vera educazione fisica della giovinezza ha contribuito perciò *infinitamente di più* che la scolastica grammatica dei movimenti, o pseudoginnastica, la costituzione di associazioni sportive. Queste però possono degenerare; su di esse deve vigilare lo Stato, promuovendole e stabilendo le norme direttive (2).

---

(1) La meravigliosa ricchezza dei giuochi si dispiega nel libro di G. A. Colozza, *Il giuoco nella psicologia e nella pedagogia*, 2a edizione, Torino, Paravia, editore, 1911. La lettura di questo libro è indispensabile al maestro che si preoccupi sul serio di educazione fisica.

Esiste una rivista speciale *L'éducation joyeuse au Jardin d'enfants et dans la famille-Echo de l'Union froebelienne francaise*, iniziatasi nel 1913, (Paris, Hachette edit).

Sulla *esagerazione* dei giuochi, che possono diventare frenetici e malsani e anche incivili, si veda Michelangelo Jerace, *Gli sport nella scienza e nell'educazione*, 2a edizione, illustrata, S. T. E. N. Torino, 1910, ed Eugenio Paulin, *Educazione Fisica* 2a edizione Trieste, Stab. tipogr. Unione E. Meneghelli e C., 1912.

[Sui pericoli degli *sports*, quando se ne abusi — e ora se mai è da lamentare l'abuso, per la *moda* che trascina i giovani, quando sfuggano al controllo educativo — si veda M. Cardini, *Scritti e discorsi di Ed. fis.*, Roma «Dante Alighieri» 1923 e G. Calò, L' *Educazione fisica*, in «Vita scolastica» Firenze, Settembre 1933].

(2) La critica dell'antico nostro insegnamento della ginnastica, in ogni grado di scuola, si trova in tanti libri ed opuscoli, che potremmo facilmente dare un centinaio di numeri bibliografici. Ricordiamo gli scritti più notevoli: Caterina Galleani, *Dell' educazione fisica*, Vercelli, Tipogr. Coppo, 1902, Daniele Marchetti, *La nostra ginnastica*; *parole di un maestro, dopo infiniti e illustri e gravi discorsi e relazioni sull'argomento*, Milano, Società tipogr. editrice popolare in via S, Pietro all'Orto, 1907: Tullio Tentori; *La ginnastica nelle nostre scuole*, in *Rivista pedagogica*, anno I, fasc. IV-V; Benedetto Soldati. *Ginnastica medica e igiene sessuale* in *Nuovi Doveri*, III, 15 Giugno 1909, pag. 150-53; Massimiliano Cardini, *L'educazione fisica nella vita italiana*, in *Rivista Pedagogica*, anno VI, vol. I, fasc. 6, pagg. 471-486; Pietro Romano, *Il problema dell'educazione fisica in Italia*, *Rivista Pedagogica*, anno VI, vol. I, pag. 1-12. (1913).

[L' aspirazione alla prestanza fisica e alla energia volitiva, nei riguardi della forza e della agilità fisica, si è affermata notevolmente dopo la guerra. Una bella pubblicazione dell'immediato dopo-guerra è quella di Renato Zavataro, *Problemi di ricostruzione nazionale: Educazione fisica nazionale*, Vallecchi, Firenze 1919.

Nel 1923 si fece con la costituzione dell'*Ente per l'educazione fisica nazionale*, un primo svecchiamento del personale istruttore, che per la ginnastica deve essere *più giovine dei giovani*. L'educatore che vuole acquistare l'entusiasmo degli scolari deve saperli *accompagnare* nei loro slanci, soprattutto nella prima adolescenza, quando essi aspirano più che mai a incarnare un loro tipo ideale di forza e cavalleresca baldanza. Ciò richiede «correre» «correre insieme» coi cerbiatti indomiti, fisicamente e moralmente, che sono gli adolescenti. I giovani debbono stimare *giovanile* epperò *imitabile* il loro educatore, in quanto sa unirsi alla loro vita così ricca di esuberanza, così avida di forza, di *bravura*, di *affermazione di sè*. Chi è giovanile ha prestigio anche per frenare e disciplinare. Belle pagine su ciò: *I Cervi*, di M. Mazza, in *Educazione Nazionale*, Aprile 1932, pp. 162-171.

Sarebbe agevole mostrare quanto valgano gli esercizii di educazione fisica quando siano accoppiati ad occupazioni geniali della mente. A noi basterà ricordare quel che abbiamo detto a proposito dell'insegnamento intuitivo (*scuole all'aperto, colonie scolastiche, « classes-promenade », « ragazzi esploratori », etc. etc.* (1).

Una buona guida tecnica, ammodernata, per il maestro elementare è quella del triestino Romedio Romagna *Manuale pratico per l'insegnamento della « educazione fisica »*, Bemporad, Firenze, 1927.

Più ampia, per alunni delle classi superiori, è quella di C. Tifi, *L'educazione fisica italiana* (Militare, premilitare, civile. — Addestramento, sport, giuochi), Paravia, Torino. Per le scuole sono eccellenti guide di esercitazioni i *Quaderni di educazione fisica* dell'O. N. B. Roma, s. d.

(1) [Auguriamo che i recenti contatti fra il generale Baden-Powell creatore del movimento degli « esploratori » e l'O. N. B. siano indizio di un ritorno degli *esercizi da esploratori*, consigliati per altro dai programmi ufficiali italiani. Si veda: R. Baden Powell *Giovani esploratori*, trad. del Conte Mario di Carpegna, Roma; Orlandi, *I giovani esploratori*, tip. soc. Siena.

Essendo queste opere esaurite, indichiamo la trad. francese del volume di B.-P. *Eclaireurs*, Neuchâtel Delachaux edit. e Paris libr. Fischebacher 33, rue de Seine.

Una ampia relazione sugli *accampamenti scolastici estivi* dal punto di vista didattico e dal punto di vista igienico, è quella di Maria M. Ready, *The organized summer camp*, edita dal *Department of the interior Bureau of Education* Washington; 1926].

5. L'Educazione economica in altri significati. Conclusione

Abbiamo voluto illustrare alcune delle forme specifiche e tipiche di educazione economica nel campo scolastico: *partecipazione alla « casa », cura della salute, educazione fisica, lavoro*. Non sono le sole. Potremmo anche aggiungere speciali trattazioni per gli *esercizi scolastici di educazione sociale o cooperativa*, e di *educazione giuridica* (come inquadramento, quest'ultima, della attività dell'alunno in un mondo ordinato di leggi protetto contro i trasgressori con un sistema di pene). Non ne facciamo soggetto di trattazione perchè è ovvio che queste sono materia di genialità *direttiva* più che di teorica discettazione. Ci parrebbe d'altra parte un fuor d'opera l'illustrazione delle piccole singole intraprese possibili come *tirocinio di vita sociale*, ad esempio le *cooperative scolastiche* (aziende costituite da scolari e amministrate da scolari vigilati dalla scuola) e le molte varie forme *di associazioni di fanciulli* (1). E fuor d'opera ci parrebbe altresì considerare le particolari *leggi* regolatrici della vita scolastica, perchè ogni scuola, entro il confine segnatole dai regolamenti dello Stato, crea a sè il suo stile di *ordine* per la convivenza e il lavoro, che è caratterizzato, assai più che dalle prescrizioni, dal modo con cui esse vengono fatte rispettare dal direttore e dai maestri... (2)

---

(1) *Biblioteche, collezioni, orchestrina, teatro, feste, gite, sport* etc. etc. possono volta a volta offrire l'interesse alla associazione.

Importantissime le *associazioni mutualistiche*, le *casse di risparmio scolastiche*. Ma qui il soggetto dell'educazione più che lo scolaro è la sua famiglia, non avendo il ragazzo denaro proprio.

(2) *L'educazione giuridica* che dà la scuola, facendo rispettare le norme del « governo scolastico » è già educazione *morale* per ciò che vuole evitare ed evita. Combatte, infatti, quelle indoli che Kant diceva: *indoles servilis; indoles mercenaria*. Fa dell'alunno un *cittadino della scuola*.

Gioverà invece considerare che ci può essere e c'è *educazione economica* anche all'infuori degli speciali campi illustrati in questa parte del nostro volume; che c'è educazione economica, come *formazione di volontà,* in ogni momento della vita di scuola e in tutte le materie di studio.

Trattiamone brevemente.

Ciò che dà il suo carattere distintivo all'educazione economica in generale (*esercizio e volontà di esercizio, precisione, accuratezza, tenacità, alacrità etc. etc.*) è *l'ubbidienza.* Questa è il suo *fine* ed insieme il suo *mezzo.*

Ubbidienza a che? Ubbidienza ad una esigenza di bene; perciò *auto-ubbidienza,* alla quale è stimolo e sussidio *l'ubbidienza agli altri,* in quanto accettati come guida e nostri superiori.

Ubbidienza, dell'animo (e del corpo stesso, pervaso dall'animo che lo regge), che si piega a strumento del volere. Autocontrollo, perciò, del sentimento.

Nell'ambito della educazione cadono: 1). gli sforzi che facciamo compiere al fanciullo perchè conquisti con intelligenza, le condizioni di un normale sviluppo e della intera efficienza delle sue forze; 2). il contributo che otteniamo dal fanciullo alla realizzazione di un sano modo di vita della società che valga a potenziare il benessere dei suoi componenti; epperò tutti gli sforzi di adattamento del fanciullo alla vita associata; 3). la potenza di assoggettamento dei proprii impulsi per difendere e accrescere in sè e negli altri l'umana dignità, in spirito di devozione al dovere.

Nei primi due casi il fine è di carattere *utilitario* (utilitario non vuol dire però *egoistico*: diventa egoistico solo quando c'è spregio del dovere); nel terzo la volontà è pronta anche al sacrificio, perchè eticamente disposta. In tutti e tre i casi si richiede *forza;* e si ha forza in quanto non si è governati dal capriccio o dall'impulso cieco, ma *si ubbidisce* a una norma, lottando con se stessi per precisare, mantenere, accrescere la capacità di esecuzione di

ciò che la norma prescrive. Perciò, qualunque sia la nostra occupazione e il nostro impegno particolare di educatori, dobbiamo aver viva nella coscienza l'esigenza di una *educazione del volere*, considerato, come dice bene l'ATTISANI, (1) « in ciò che ha di proprio », come elemento *preliminare* della educabilità, in ogni campo: (2) Promovimento della energia volitiva necessaria al conseguimento di ogni sorta di fini, il morale compreso. Un uomo che sia senza carattere, senza capacità di obbedienza alle norme e di *esercizio volitivo*, non può salire alla moralità. « Il *carattere morale,* importa, prima di tutto, ciò per cui è *carattere* » (3). Kant parlava della formazione degli abiti volitivi, come di una « educazione in certo modo *fisica* dell'anima » in quanto l'anima è oggetto di volontaria esercitazione; e per essa accresce le sue forze, come il corpo colla ginnastica.

Per « l'educazione fisica dell'animo » si accumulano risorse in vantaggio delle nuove volizioni e azioni. Questa *prontezza di energia volitiva* è *carattere.*

Noi che abbiamo, in tutto questo libro, dato la maggior luce possibile al momento della *spontaneità* negli studi, nelle occupazioni infantili (cioè allo slancio espressivo) abbiamo però sempre fatto sentire (ben più che sottointeso) che la spontaneità più alta e più piena è poi sempre *l'ordinamento di sè,* è *l'esercizio perfettivo.* Vero è che la spontaneità è il determinarsi, per intima *ispirazione.* Ma, » la ispirazione non esclude, anzi richiede la volontà, ed è una grazia che discende solo su coloro che la sollecitano e preparano coi loro sforzi quotidiani e coi loro sforzi la accolgono e la secondano (3) ».

L'ideale di una « volontà capace di comando » educati-

---

(1) ADELCHI ATTISANI, *Il concetto della educazione economica. Prime linee.* Catania, libr. editr. F. Guaitolini, 1924. Per la suggestione di questo mio valoroso discepolo ho arricchito in questa edizione i precedenti paragrafi.

(2) Così, col Croce, l'ATTISANI, op. cit. pag. 41.

(3) B. CROCE, *Saggi filosofici*, VI. Parte prima. *(Frammenti di etica)* pag. 77.

vamente si traduce nel *far nascere l'amore della difficoltà*. Il fanciullo volitivamente bene inquadrato, è quello che si avvia a diventare *strenuus* (1). Kant preferiva questa espressione latina, intraducibile, appunto perchè creata dagli uomini che fecero della volontà un capolavoro: i Romani.

Si badi: il sentimento (la disposizione *naturale*) su cui appoggiarsi per l'educazione al « comando » della volontà, è più diffuso che non si creda, nei fanciulli, i quali sono davvero in tutto, e anche in questo, *aurora* di umanità. Anzi, possiamo dire che è più diffuso e più forte che negli adulti, perchè i fanciulli vagheggiano la vita in uno spirito di ardimento, nel quale si traduce il fervor della crescenza e la vitalità esuberante, carica di tutto l'avvenire, esplosiva.

Tal sentimento si chiama *disdegno di ciò che è facile*. (Oh come amiamo le cose che ci sono costate! Oh come val la pena di volere, di piegare il capriccio, di vincere la pigrizia! La gioia è misurata dalla fatica, non dall'ozio).

Non è difficile, perciò, educare la volontà. Basta non essere nè aridi letterati, nè « scolastici » ripetitori, nè burocratici della scuola. Basta conoscere la gioia del volere, l'orgoglio buono del piegar se stessi, dell'obbedienza a sè. Com'eco della nostra si sveglierà la volontà nel cuore dei piccoli, dove del resto non dorme mai troppo a lungo.

« L'educazione della volontà si fa mediante l'esercizio stesso della volontà: insegnando a volere come si insegna a pensare, fortificando cioè intensificando le naturali disposizioni, e perciò con l'esempio, che muove all'imitazione, con le difficoltà (problemi pratici) che si propongono, con lo svegliare l'energica iniziativa e col disciplinare alla persistenza ». (CROCE).

L'educazione della volontà non esclude il *dolore*, anzi

---

(1) « *Colui che prova piacere nella volontà* », KANT, *La pedagogia*, Trad RUBITSCHEK, Firenze, Battistelli, 1923 pag. 97.

lo vuole, sotto forma di lavoro o compito non desiderato, sagrificando un pò la propria scelta e vocazione.

Aver caro di aver adempiuto ad ufficio penoso, *perchè penoso:* ecco il capolavoro dell'educazione del volere: il volere che *vuole se stesso:* ascensione volitiva capace di prove e desiderosa di prove.

Quì *l'educazione volitiva* tocca il limite dell'*educazione etica*, (dalla quale del resto nella scuola non viene mai scompagnata), sino a confondersi con essa.

Quando il dovere ci pone compiti fastidiosi o penosi « non c'è altro modo di vincere la penosità del lavoro se non di convertirlo da esterno in interno, da forzato in voluto, accettandolo e affezionandovisi come a qualcosa in cui si ritrova la profonda soddisfazione del proprio essere migliore » (1).

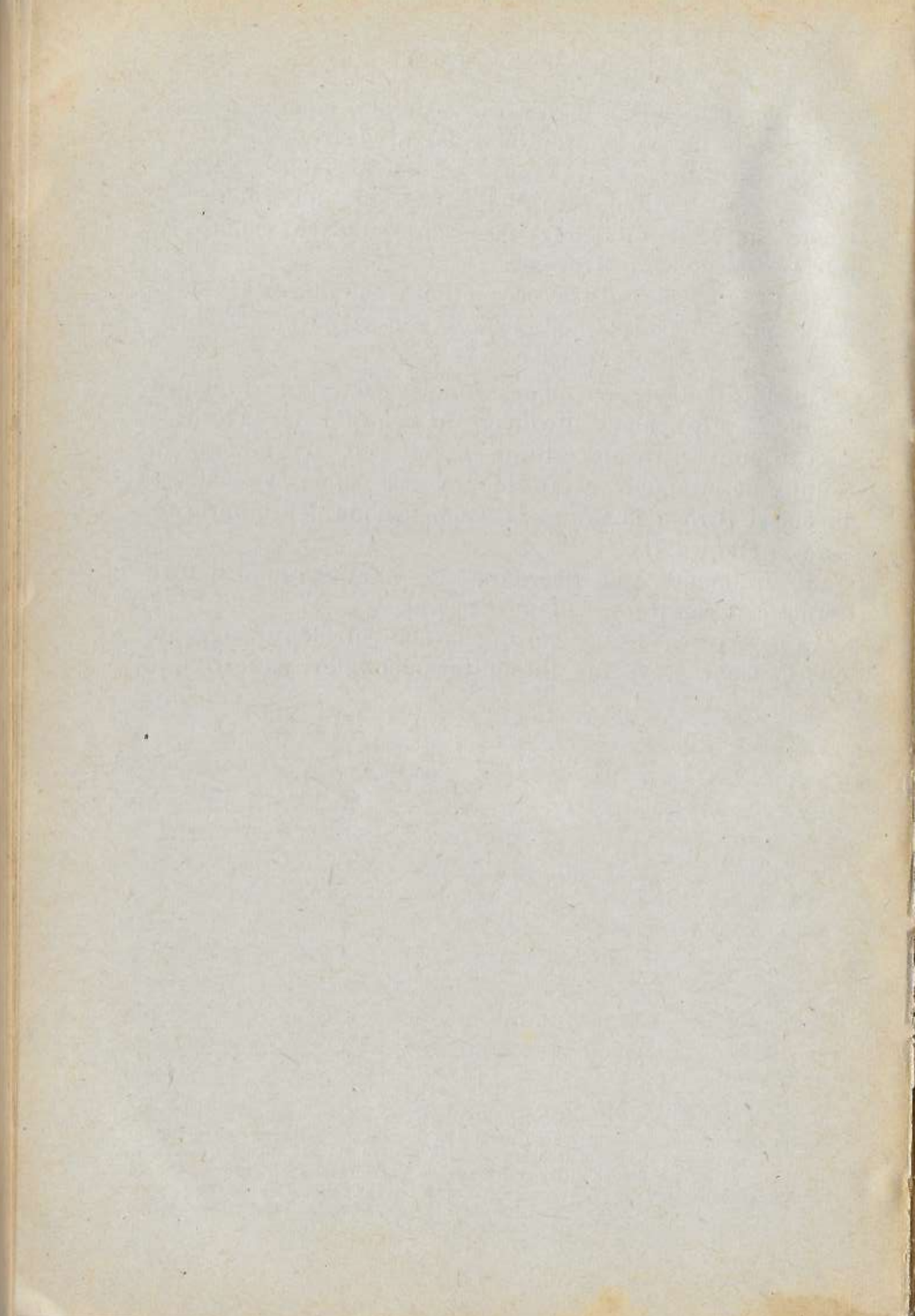
Naturalmente è da ricordarsi che « nel bambino si deve formare il carattere ... di *un bambino* ».

Così scriveva Kant, con quella sua sorridente saggezza che lo faceva così fine intenditore dei valori educativi. (2)

---

(1) CROCE, op. cit. pag. 79

(2) Quella saggezza gli faceva anche vedere che solo la *lode per la forza di volontà* non può mai corrompere gli animi, nè destare gare malsane ed invidie.

« I maestri non debbono preferire nessuno scolaro pel suo ingegno, ma solo per il suo carattere, perchè altrimenti generano l'invidia che è impedimento alla formazione delle amicizie »

Congedo.

Le ultime parole di questo libro sono un saluto fraterno ai lettori, e prima di tutto a quelli che sono o più facilmente disposti a criticarlo o più atti a quest' ufficio.

La nostra *Didattica* è un tentativo di mostrare, in tutta la pienezza, la fecondità didattica dell'indirizzo idealistico della moderna filosofia italiana.

Noi negammo in varii scritti la didattica regolistica e *speciale*, e le nostre negazioni sorpresero ed irritarono (1).

Ma in che senso negammo?

Questo libro è la risposta, anzi le due nostre risposte.

1ª) Una didattica speciale ha, rispetto alla scuola, la stessa funzione che la critica letteraria rispetto alle opere d'arte, e la critica dello storico rispetto alle azioni politiche. L'arte e le azioni non si insegnano; si procura di riviverle, di intenderle; si giudicano. I critici veri, non si mettono fuori del tempo, a formulare astrattezze sui « generi letterarii », o regole sul perfetto capitano o sul perfetto ministro; ma entrano nel vivo della storia, si pongono di fronte a determinati indirizzi, a determinati uomini, a determinate opere.

Così noi: abbiamo scritto per uso della gioventù un insieme di trattazioni elementari di *Critica didattica*,

(1) Si veda, per tutti, il volumetto nostro: *Il concetto dell'educazione e le leggi della formazione spirituale*, in *Scuola e vita. Biblioteca popolare di pedagogia*, num. 13.

guardando alla nostra scuola *di oggi*. Forse fra dieci anni il *nostro* libro sarà scritto con migliore energia da *altri* critici, che guarderanno alle nuove opere educative, e studieranno il procedere di nuovi maestri.

Non ci siamo proposti di offrire un libro ai signori posteri, se non come documento della critica didattica e perciò dell'arte educativa in Italia, dal 1890 circa, a oggi. Ci siamo proposti, soltanto, di far conoscere e rivivere l'arte educativa (e specialmente nella scuola popolare) di oggi ai maestri d'oggi e agli aspiranti all'insegnamento; di farla sentire chiaramente, nel suo bene e nel suo male; nella sua realtà effettiva, e nelle sue tendenze più riposte, che forse daranno la realtà di domani; nei suoi slanci, e nelle sue depressioni. Un quadro, insomma, della scuola che noi *abbiamo vissuto*, che noi *viviamo*!

In questo senso la nostra *Didattica* — osiamo scriverlo con orgoglio sincero, pur vedendone le grandi, le enormi deficienze! — non ha precedenti nella letteratura scolastica italiana. Ci sono a diecine e diecine valorosi insegnanti da noi ricordati nei luoghi opportuni di questo libro, che hanno criticato e *rappresentato efficacemente* singoli pregi e difetti di determinati insegnamenti nelle attuali scuole; mancava assolutamente un lavoro d'insieme.

2ª) In senso speculativo una didattica speciale ha valore per noi in quanto riesce a risolvere i problemi speciali in problemi generali; *perchè fa sentire in ciascuna questione dell'insegnamento* (sia pure il modestissimo «leggere e scrivere» e la modestissima «ortografia») *l'eco di tutta la vita dello spirito*, che è *una*: atto che risolve ogni volta tutta la potenza; giacchè ogni istante di coscienza è punto di fuoco, nel quale tutti i raggi della coscienza convergono!

Perciò una didattica speciale è *eliminazione della rego-*

listica, come una estetica è la eliminazione delle categorie, dei generi, delle norme della retorica. (1)

In questo volume i due modi di trattazione (*Critica didattica* e *Didattica speculativa*) sono fusi insieme inscindibilmente. Qui è la mia filosofia (per quanto umile e popolare) ed anche la mia vita di maestro e di conoscitore di maestri, amati e deplorati da me a seconda dei casi. Questo spieghi il doppio titolo: *Lezioni di didattica e Ricordi di esperienza magistrale.*

In questo volume è « messo a fuoco » tutto il mio essere di uomo e di « maestro di scuola », tutta la coscienza che ho di errori e difetti miei negli anni in cui fui insegnante di ginnasio, di scuola normale e molto anche (come direttore del tirocinio) di scuola elementare; tutta la gioia delle vittorie raggiunte e la tristezza delle sconfitte subite; — e insieme tutto il mio modo di intendere la scienza, la scuola la vita sociale e domestica, il dovere e la missione dell'individuo.

Coloro che giudicheranno di questo libro sappiano di dovervi cercare un'anima, non soltanto un *manuale scolastico*; e prima dunque dimentichino le piccole e piccine divisioni di partito o di scuola che possano staccarli da noi!, e salgano a quella umanità più profonda che è in noi come in loro, e nella quale noi siamo accanto a loro, intimi a loro, come loro a noi, anche se avversarii o ad diritura nemici. Dopo, ma solo dopo un tale raccoglimento, che in qualche modo li disindividui; dopo, sì, giudichino, ci combattano, ci condannino. L'avremo caro, come il coraggioso omaggio della sincerità; la quale, lodi o biasimi, raggiunge pur sempre, perchè ama, l'intimo dell'uomo.

Il professore di Pedagogia che adopererà questo libro

---

(1) Si vedano ora il vol. di M. Maresca. *Introduzione alla didattica*, in *Scuola e Vita*, prima serie, Catania Battiato editore; i saggi di Ernesto Codignola, *Problemi didattici, La Voce*, Società An. Editrice, Roma 1919, e quelli di Vito Fazio Allmayer. *Problemi di didattica*, in *Scuola e Vita*, seconda serie, *La Voce*. 1921 (n. 38).

nella scuola sappia che ha in mano non un trattato catalogatore e definitore, ma come ci disse una dolce creatura molto vicina a noi, il *libro di preghiere di un maestro laico*. Se vuole un manuale di tipo tradizionale smetta di adoperare il nostro libro, che è nato *per la scuola*, cioè *per la vita dello spirito*, la quale è sempre raccoglimento, intimità, amore combattente per la verità.

Infine, chi studierà da alunno o da libero lettore questa didattica, sappia che per essa potrà contrarre un'amicizia nuova, devota. Ci scriva, ci racconti le sue esperienze, le sue delusioni e le sue vittorie. Noi ne terremo conto.

Noi vorremmo, più che procacciarci lettori «obbligati», costituire (oh! fosse possibile!) una specie di famiglia spirituale di maestri (1) di gente che scrivendo o insegnando scriva o insegni anche coll'anima di tutti gli amici lontani o ignoti, parli con loro, in nome loro, per loro. A questa famiglia spirituale, che lavorerà nella scuola elementare e nella secondaria (che io sento, nel mio esilio universitario, come le mie vere scuole; quelle in cui mi formai e dalle quali perciò nasce quel poco di vigore che è nel mio attuale insegnamento), il saluto della nostalgia, colle parole di Guido Cavalcanti; nella soavissima delle sue ballate:

> «Questa vostra servente
> Viene per star con vui.
> Partita da colui
> Che fu servo d'amore».

---

(1) C'è, pur nello sfacelo della scuola determinato dalla *pletora*, cioè dalla presenza di troppi inetti, che sono il peso morto della scuola. C'è questa nostra famiglia, e diventa ogni giorno più numerosa e compatta.

Noi la riuniamo nella nostra *Educazione nazionale*, la piccola rivista del rinnovamento scolastico, che ha promosso il *Fascio dell'educazione nazionale*, organo di collegamento morale fra gli educatori e il paese.

Chi ama queste nostre pagine deve cercare lì la compagnia nostra: lì questo libro si prosegue, nell'azione (1919).

INDICE ANALITICO

C.

G.

H.

I.

J.

N.

O.

P.

T.

U.

V.

W.

Z.

INDICE DELLE MATERIE

PARTE PRIMA

La disciplina dello spirito come prodotto di collaborazione.

La disciplina nella scuola.

L'affiatamento degli scolari.

L'affiatamento dei docenti.

I rapporti fra scuola e famiglia come integrazione dell'educazione scolastica.

La preparazione dell'insegnante.

Il progresso della scuola come prodotto della cultura nazionale.

L'iniziativa privata come integratrice della scuola.

PARTE SECONDA

Il metodo come coscienza operosa dell'ideale educativo.

La lezione.

L'uso dei libri in rapporto alle lezioni.

Le ripetizioni, le classificazioni, gli esami.

Lo studio libero e la biblioteca scolastica.

PARTE TERZA.

Ricordi di esperienza magistrale.

I, — Educazione estetica.

L'ideale d'una educazione linguistica. Lingua e grammatica.

Intuizione e insegnamento intuitivo nella scuola elementare e popolare.

Il libro di lettura.

Il componimento.

Appunti di tecnica scolastica.

a) Il primo insegnamento del leggere e dello scrivere

b). L'ortografia

Linguaggio grafico e linguaggio musicale.

a). Il disegno come arte infantile nella scuola.

b) L'educazione musicale nella scuola

II. — L'avviamento del pensiero riflesso.

Insegnamento della storia nelle scuole primarie e popolari.

Il primo insegnamento scientifico.

a). Le scienze naturali.

b. La geografia.

c). La matematica.

Il concetto della vita.

III. — La scuola come campo di educazione economica o della volontà.